

مجلة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد التربية بالقاهرة
رئيس التحرير : الدكتور عبد العزيز القوصي

العدد الأول نوفمبر ١٩٥٧ السنة العاشرة

فهرست

صفحة

- مستقبل التعليم النظري في مصر
١ للدكتور عبد العزيز القوصي
النظم الجديدة للامتحانات
٩ للدكتور محمد خليفة بركات
المعلمون في العالم
١٥ للاستاذ محمد خيرى حريى
مراكز التوجيه المهني في بعض البلاد الأوروبية
٢٤
طريقة لتسمية الفن عند المراقبين
٣٠ للدكتور محمود بسيونى
المدرسة الثانوية في الاتحاد السوفييتى
٣٩
تجربة المدارس الراقية
٤٤ للاستاذ خليل كامل ابراهيم
مدرسة دكرولى أو المدرسة التي تعد للحياة عن طريق الحياة
٥٥ للدكتور محمد جمال صقر
الدفاع المدني كوسيلة من وسائل التهيئة القومية
٦٢
وسائل الايضاح وأثرها في التربية والتعليم
٦٥ للاستاذ عبد اللطيف ابراهيم كامل
نوصيات (حلقة اعداد المعلم العربى في مراحل التعليم العام)
٧٢

صحيفة التربية

تصدرها رابطه خريجي معاهد التربية بالقاهرة

- صدرت الصحيفة أربع مرات في السنة (نوفمبر - يناير - مارس - مايو)
- تنشر الصحيفة المقالات والأبحاث التي تعالج شئون التربية والتعليم وما يتصل بها .
- جميع الحقوق الخاصة بما تنشره الصحيفة من مقالات وأبحاث ورسوم محفوظة لرابطه خريجي معاهد التربية .
- ترسل المقالات باسم : الدكتور محمد صابر سليم مسكوتير محرير صحيفة التربية ١٢ ميدان التحرير .
- أما المقالات الأخرى فتُرسل باسم الدكتور أحمد أبو العباس مدير إدارة الصحيفة في العنوان نفسه .
- قيمة الاشتراك السنوي :
مصر والسودان :

٦٠ قرشا الاشتراك العام

٤٠ « لطلبة معاهد التربية ومدارس المعلمين

بالخارج : ٧٥ قرشا

ولا تقبل الاشتراك إلا عن مئة

نعم النسخة :

فلسطين وشرق الأردن ٢٠٠ ملة

٢٠٠ فلسا

بالعراق

مصر والسودان ١٥ قرشا

لبنان وسوريا ٢٠٠ غل س

مستقبل التعليم النظرى فى مصر

للدكتور عبد العزيز القوصى
المستشار الفنى لوزارة التربية والتعليم

ليست هناك فائدة من بحث أى موضوع دون أن نحدد المعانى التى تنطوى عليها ألفاظ رأس هذا الموضوع . فعند ما نريد أن نبحث فى « مستقبل التعليم النظرى فى مصر » نريد أن نعرف على وجه التحديد معنى عبارة « التعليم النظرى » وعلى وجه أدق معنى اللفظ « نظرى » فكلمة « مستقبل » كلمة معروفة وكذلك كلمة « تعليم » .

لنبدأ أولا بمعنى هذا اللفظ كما يخطر على الذهن لأول وهلة فى مناقشة عادية . هل التعليم النظرى هو التعليم الجامعى ؟ اذا أردنا أن نجيب عن هذا السؤال نجد أنفسنا غير قادرين على ذلك ، فهناك كليات نطلق عليها (خطأ أو صوابا) كليات نظرية . وقد سمعت هذا من قادة الجامعة ، فكلية الآداب كلية نظرية ، وكلية الحقوق كذلك كلية نظرية ، وكلية التجارة كلية نظرية . وهناك كليات أخرى يطلق عليها كذلك (خطأ أو صوابا) كليات عملية : فكلية الطب كلية عملية ، وكلية الهندسة كلية عملية وكذلك الزراعة ، والطب البيطرى . وهناك كلية لا يمكن وضعها فى الجانب النظرى لما بها من جوانب عملية واضحة ، ولا يمكن وضعها فى الجانب العملى فلها جوانبها النظرية الواضحة ، ومن أمثلة هذه كلية العلوم . وقد سألت أكثر من خمسين شخصا فى هذه النقطة فوجدت الاجابات متعادلة .

على أن بعض المهتمين بشئون كلية الزراعة والطب يفضون اذا قلت أن كلياتهم عملية ، فهى تعنى بالنظريات . وقد سمعت أستاذا فى كلية الطب يقول : « اننى أحب أن أكون عالما أكاديميا أعنى بالطبيعة والكيمياء والرياضة

كأسس للطب • أما الطب كمهنة تقوم على استعمال السماع واللمس وما الى ذلك فهذا عمل على مستوى آخر غير المستوى الذى أرتضيه وحده لنفسى •

واذا قلت لأحد المهتمين بكلية الزراعة أنتم أناس غير عمليين ، غضب منك وقال : انما نحن نعنى بالعلوم الزراعية Agricultural Science ولا نعنى بالعمليات الزراعية ، واذا قلت له انكم أناس نظريين غضب منك وقال : ان علومنا تستند الى المشكلات الواقعية ونظرياتنا ترتد اليها • ويميل الى تسميتها بالنظريات الزراعية ويسميتها غير المؤمن بالزراعة النظرية •

ونشأ من هذه البلبلة أن تكسبت الكليات بأمور نظرية حتى لا يتهمون بأنهم عمليون فحسب وحتى لا يتهمون بأنهم نظريون فحسب • وذلك كله دفاع عن النفس أمام ما يحتمل أن يظهر من هجمات •

يقال على سبيل المثال أن خريجي كلية التجارة ليسوا أناساً عمليين ولهذا لا يقبل قادة الحياة العملية على استخدامهم • ويقول أصحاب الكلية أننا نخرج قادة فى ميدان الاقتصاد • وهؤلاء القادة يفكرون ويكتبون ويتكلمون • ثم تسألهم وهل يعقل أن تخرج كليات التجارة فى مصر وبها الآلاف العديدة قادة فى ميدان الاقتصاد • ونحن نعلم علم اليقين أن بعض قادة الاقتصاد تخرجوا فى كليات التجارة غير أن الكثيرين منهم لم يتخرجوا فى هذه الكليات • ونعلم أن آلاف الخريجين فى كليات التجارة لا يمكن أن يركن اليهم المجتمع فى قيادة اقتصادياته •

وأنا من جانبى لا أقبل أن تكون كلية التجارة أو كلية الحقوق أو كلية الآداب كليات نظرية فحسب فالعلاقة بين الأمور النظرية والأمور العملية الواقعية كالعلاقة بين قاعدة الهرم وقمته فاذا لم تكن للهرم قاعدة وعلى القاعدة قاعدة أصغر فقاعدة أصغر وهكذا فلن تكون هناك قمة ، اذا زالت قاعدة الهرم زالت قمته ، ولكن اذا زالت قمة الهرم فقد تظل قاعدته موجودة • فالأمور النظرية المجردة يقال انها مجردة لبعدها الزمنى والمكانى عن الواقع وعن القاعدة • ولكن ليس معنى الأمور النظرية المجردة انها مفضلة عن الواقع فهى تستند عليها كقاعدة ، وتنهار أو تتلاشى بغير هذه القاعدة •

نخرج من هذا بأن النظرية التى لا تقوم على أساس من الواقع خاطئة زائلة ، وأن الواقع الذى لا يتوج بقاعدة نظرية يظل واقعا أعمى لا بصيرة فيه •

قلت اننى لا أقبل أن تكون كلية الحقوق كلية نظرية فهى كلية عملية واقعية تدرس الحياة ويجب أن تدرسها لا فى بطون المذكرات والملخصات فحسب وانما

يجب أن تدرسها في الحياة نفسها • يقول بعض الأساتذة : هل تريد من الطلاب أن يذهبوا الى المحاكم ، ويتحدثون الى المتهمين • نعم أريد أن يعمل طالب الحقوق في الميدان كما يعمل طالب الهندسة في الورشة وكما يعمل طالب الطب في العيادة الخارجية ، فطالب الحقوق الذي ينغمس في الميدان بعض الوقت ويتشرب الوقائع من الواقع يكسب اتجاهها ومهارات لا يعرفها ولا يقدرها الا من مارسها •

وقد اتصل بي حديثا عدد من الممتازين من خريجي كلية الحقوق الذين يرغبون في اجراء بحوث عن جرائم السرقة فطلبت اليهم أن يتصلوا اتصالا شخصيا مباشرا بالسارق والمسروق منه وأهلها وأن يقوموا بدراستهم دراسة واقعية دقيقة مباشرة • وقد تأفقوا أول الأمر ، وقالوا ما لهذا وما للبحث العلمي ؟ اننا نريد أن نقرأ عن الموضوع ، وعما كتب فيه ، ولكن تناقشنا ووافقوا أخيرا ، ونزلوا الى الميدان ، وزاروا المتهمين في بؤرهم وخرائبهم • ولمسوا بؤسهم وشقاءهم لمسا مباشرا • وعادوا وقد تكشفت لهم عوالم جديدة ، وتكونت لهم مشاعر واتجاهات ومهارات جديدة لم يكن لهم بها أي دراية من قبل ، وقد قضوا أشهراً عدة يغوصون في مجاهل هذا الميدان ، وما زالوا يتوغلون فيه ، بحثا وتنقيبا ، وقد وجدوه أروع مما يقرأون أو يسمعون ، ووجدوه الأساس الصالح الذي يمكنهم أن يبنوا عليه نظرياتهم وآرائهم أو يفهمونها على ضوءه •

نخرج من هذا أن لا توجد معرفة نظرية خالصة ، ولا معرفة عملية خالصة ، فالمعرفة العملية هي الأساس الوحيد الذي تركز عليه المعرفة النظرية ، على أن المعرفة النظرية لا تطبق ولا تختبر صحتها الا على محك التجربة وبهذا تعدل •

العمل الذي ليست له نظريات عمل تخطي أعمى •

والنظرية التي لا صلة لها بالواقع نظرية عقيمة قصيرة العمر •

وقد شاهدت بنفسي الأشخاص الذين طالعوا واكتفوا بالمطالعة وهضموا ما طالعوه ، شاهدتهم انهم يظلون في عقولهم كالأطفال الى أن يمارسوا الواقع ممارسة فعلية ، فرأيتهم ينضجون ويكتمل نموهم لا في عملهم فحسب ولكن في شخصياتهم •

ولنا أسوة فيما قاله لنا الأستاذ الغزالي حيث نصحننا بأن نعمل بما نعلم لينكشف لنا ما لا نعلم •

ولعل الناس يقصدون عندما يتكلمون عن التعليم النظرى ، التعليم الكلامى المقائم على القراءة والتلقين ، وهو تعليم لفظى تحصيليا ، ولفظى امتحانا .

وقد بدأنا نشعر فى الشرق بأن آفتنا هى الكلام ، وأقصد أن آفتنا هى الاسراف فى الكلام والاعتماد عليه ، فنحن نريد بدلا من أن نكون شعبا متكلمنا أن نتصف بصفات علمية ، وصفات عملية . ولذلك يجب أن يتجه التعليم اتجاهات عملية علمية .

والغاية بالتعليم الكلامى أو اللفظى من آثار التحكم والاستعمار ، فقد كان التعليم يرمى الى عهد قريب الى تخريج طبقة من الموظفين الذين يخدمون أغراض الحكام والمستعمرين والسادة . وهؤلاء يخدمون أغراضهم بأن يتلقوا أوامره وينقلوها الى غيرهم أو ينفذوها .

ولهذا كان ضروريا أن يعلموا تعليما لفظيا نظريا محدودا ضيقا يقوم على التلقين وتعليم الاستماع والطاعة .

أما التعليم العملى الذى ينمى الشخصية وينضجها ويجعلها أكثر فاعلية وأكثر ايجابية فانه تعليم غير مرغوب فيه فى نظر المستبدين والمستعمرين وأعداء الشعوب .

من هذا نرى أن للموضوع أكثر من جانب .

أولا - لا يوجد لون من ألوان المعرفة يقال انها نظرية خالصة أو عملية فالنظريات تستند الى الأمور العملية والأمور العملية تنتهى الى أمور نظرية تنبع منها وتسترشد بها فى التطبيق والتجريب والنمو .

ثانيا - بعض أنواع التعليم يغلب عليها الآن جانب لفظى سواء كان هذا فى التحصيل أم فى الانتاج . وهذه الأنواع من التعليم ضارة جدا بكيان الأمة ، الا اذا نظر اليها نظرة جديدة ، وهذه الأنواع لايجوز تشجيعها بصورتها الحالية .

ثالثا - التعليم العادى ابتدائى واعدادى وثنائى يجب أن يتشبع بجوانب عملية أكثر مما يوجد به الآن حتى يكون شخصيات عملية ايجابية تختلف عن الشخصيات السلبية اللفظية .

رابعاً - هناك تعليم فنى عملى ، وتعليم عام ، ويجب تشجيع التعليم الفنى تشجيعاً كبيراً .

وإذا درسنا الاحصائيات فى السنوات الخمس الأخيرة فى مصر ، فأننا نجد أن نسبة الزيادة فى مدارس التعليم الفنى أعلى منها فى مدارس التعليم العام . ويلاحظ أنه ليس هناك نقص فى التعليم العام ، ولكن الزيادة العددية فى التعليم العام موجودة غير أنها قليلة إذا قيست بالزيادة فى التعليم الفنى .

وهذا جانب هام من جوانب السياسة التعليمية ، ذلك لأن الدولة تشجع التعليم الفنى ، أكثر مما تشجع التعليم العام ، فالتعليم الفنى هو دعامة التحرر والاستقلال والاعتزاز والطمأنينة .

كان المستعمرون قديماً يفرسون فى أذهاننا أننا أمة زراعية ، ولن نكون أمة صناعية بحال من الأحوال ، وكانوا يقصدون من ذلك أن يأخذوا خيرات بلادنا وخاماتها الى بلادهم ليصنعوها ثم يبيعونها لنا فيتقدمون وينمون ونحن نتأخر فنظل عبيداً فى قبضة أيديهم .

ولكن سياسة التصنيع ورفع مستوى الانتاج لرفع مستوى المعيشة ، ولتقوية شخصية المواطنين والوطن تقتضى أن تجند القوى البشرية لاستنباط خيرات الطبيعة وتصنيعها والمحافظة على هذا الاتجاه وانماؤه .

وأرجو ألا يظن أن السياسة الانتاجية هى سياسة استنباط خيرات الطبيعة من ثروة زراعية ومائية ومعدنية وغيرها . ولكن اذا لم يكن هناك استنباط للقوى البشرية التى تعمل فى الطبيعة لتنقب وتخرج وتصنع وتغير نفسها وتنمى اقتصادها فالويل لنا .

الويل لنا لسبب بسيط بسيط ، وهو أن أجنبياً أعدت قواه البشرية عن طريق التعليم العملى والفنى سيحضر الى بلادنا ويأخذ خيراتنا ويصدرها لبلادها لتصنع ثم ينشرها تجارة على العالم فينمو هو وتضعف نحن .

وأخشى ما أخشاه ما أراه فى بعض البلاد من خيرات يحضر الأمريكيون والانجليز والفرنسيون لاخذها خامات ثم تصنيعها ثم النهوض على أساسها .

فالواجب يقتضى انهاض القوى البشرية المحلية لاستنباط الخيرات المحلية وتصنيعها والنهوض الاقتصادى على أساسها .

من هذا نفهم أن تجنيد قوى الطبيعة لصالحنا لا يتأتى الا اذا جندنا معه القوى البشرية المحلية . وتجنيد القوى البشرية المحلية معناه التعليم الفنى والعمل والعلمى ، ومعناه أيضا الاقلال من ذلك النوع من التعليم المسمى خطأ بالتعليم النظرى .

ونعلم أن فى مقدمة برامج الثورة رفع مستوى المعيشة ، ومعنى هذا التصنيع رفع مستوى الانتاج ، ومعنى هذا عناية بالتعليم الفنى والعمل والعلمى .

ويلاحظ أننا لا يمكن أن نرعى نهضتنا الصناعية والعملية الا اذا كان هناك الى جانب التعليم الفنى المتخصص وعى فنى عام .

ولهذا وجب أن يكون هناك هذا الوعى ، ووجب أن يعلم الشعب كله تعليما يترتب عليه محبة التعليم الفنى واحترامه وتقديره واحترام العمل اليدوى والفنى .

أما أن يكون هناك استعلاء للتعليم النظرى أو اللفظى أو الكلامى ، فانه يتنافى مع ما يجب أن تتجه اليه الدولة .

معنى هذا أن يتسع التعليم الفنى والعملى ، ويزدهر ويقوى . وأما التعليم النظرى أو الكلامى أو اللفظى فانه يجب أن يتقدم فى شىء من البطء .

ولا نقصد بالتعليم الفنى التعليم الصناعى ، وانما نقصد به التعليم الزراعى والصناعى والعملى . ولا نقصد بالجانب العملى الواقعى فى التعليم مجرد اجراء التجارب أو القيام بالرحلات ، وانما نقصد أن ننمى فى النشر جوانب عملية ايجابية تربط بين التلميذ وبين بيئته ربطا حقيقيا ، وقد فصلت المغالاة فى أهمية الكتاب بين التلميذ وبين مشكلاته الواقعية فى البيئة .

ولعل نظرة بسيطة الى تطور التعليم الصناعى والزراعى والتجارى توقفنا على الكثير من الأمور .

فمنذ قرن وربع أنشئت أول مدرسة صناعية فى مصر وأطلق عليها اسم « مدرسة العمليات ببولاق » وكان الغرض من انشائها تخريج الفنيين والعمليين اللازمين لحاجات الجيش الذى قصد منه محمد على أن يوسع رقعة ملكه وسلطانه . ثم زاد عدد الورش والمدارس الصناعية حتى أصبح احدى

عشرة مدرسة وورشات الغرض منها تزويد الحكومة بحاجاتها من الصناع والعمال .

وفى عام ١٩٠٦ أنشأت الحكومة ادارة للتعليم الصناعى لتشرف على هذه المدارس .

ونعلم أن أوائل القرن الحالى قد شاهدت وعيا قوميا عجيبا ، فقامت بعض الجمعيات الاهلية ومجالس المدارس بإنشاء مدارس صناعية . وفى عام ١٩١١ كان للحكومة ٤ مدارس صناعية ومجالس المديریات ١٢ مدرسة صناعية ، وللجمعيات الاهلية ٣ مدارس .

وزاد عدد هذه المدارس حتى أصبح ٢٥ فى عام ١٩٣٥ ، ثم ازداد عدد المدارس الى ٤٨ قبل الثورة .

ولدينا الآن ما يقرب من ٧٥ مدرسة اعدادية وثانوية صناعية . ووضع قانون التعليم الصناعى وتكون المجلس الاستشارى الأعلى للتعليم الصناعى والمجالس الاستشارية الاقليمية .

وأصبحت المدرسة الصناعية فى مصاف المدرسة العامة من حيث حقوق خريجها فى التعليم العالى .

وبذلك ارتفع تقدير الخريجين من المدارس الصناعية الارتفاع الذى يليق بهم ، وأصبح الشعب يقدر أهمية هذه المدارس ، وأهمية خريجها لنهضة البلاد ورفاهيتها . هذا بالإضافة الى الخطوات الهائلة التى خطاها التعليم الصناعى فى الريف بين المصانع وبين المدارس ، فصدر قانون التلمذة الصناعية ، وتؤمل البلاد فى تطبيق هذا القانون خيرا عميما .

ونعتقد أن سير التعليم الصناعى بهذه الخطى الواسعة يكفل له من التقدم أضعاف ما نتوقعه للتعليم العام أو النظرى أو اللفظى . ويكفل له أمرين ، أحدهما تخريج الفنيين ونشر الوعى الصناعى أو الفنى نشرًا يكفل للانتاج ازدهاره وصيانتة وحسن الافادة منه . وهذا الذى قلناه عن التعليم الصناعى نقوله عن التعليم الزراعى .

ونعلم أن مصر علمت العالم فن الزراعة ، ولكننا نعلم كذلك أن الاستثمار الزراعى المصرى كانت تخنقه الأمية الزراعية . وعندما أقول الأمية الزراعية أقصد العمال الزراعيين وأقصد الشعب . وعندما أقول التربية الزراعية العملية ، أقصد كذلك أمرين : أحدهما التربية الزراعية المتخصصة ، ونشر الوعى الزراعى المؤسس على أسس صحيحة ، وكل منهما ضرورى للآخر .

وقد مر التعليم الزراعى فى خطوط عجيبة تستنزف عبرات كل مصرى على الماضى ، وتحفزه للعمل الجدى فى المستقبل .

أنشئت أول مدرسة زراعية عام ١٨٢٩م بالقلعة وفشلت وتجددت محاولة إنهاضها، ثم فشلت الى أن أوكل أمرها الى مصريين، وهذا يتفق مع الفكرة التي نادينا بها من قبل ، وهي أن استنباط الخير من الأرض تقتضى تعليم الناس تعليما محليا فترتبط عقول الناس بأرضهم ارتباطا عمليا واقعيا .

فى عام ١٨٩٠ أنشئت مدرسة الزراعة بالجيزة ، ثم أنشئت مدارس الحفول فالمكاتب الزراعية ، فمدارس فلاحه البساتين ، فالمدارس التكميلية الزراعية ، فالمدارس الاعدادية الزراعية ، والمدارس الثانوية الزراعية ، وقد بنيت على أساس المدارس الزراعية المتوسطة .

وبذلك انتشر التعليم الزراعى انتشارا جديرا بما نرجوه لمصر من نهضة زراعية ، ونهضة صناعية مبنية على المنتجات الزراعية . ونحن نلاحظ أن اعداد التلاميذ بمختلف المدارس الزراعية وفصولها تزيد فى عام ٥٧/٥٨ بمقدار ٥٠ /٠ عنها فى عام ٥٦/٥٧ . أما بمدارس التعليم العام فان الزيادة لا تتجاوز ٥ /٠ .

وقد عنى المهيمنون على التعليم الزراعى بانشاء المجلس الاستشارى المركزى للتعليم الزراعى وانشاء المجالس الاستشارية المحلية لهذا النوع من التعليم .

ومن خير ما اتجه اليه التعليم الزراعى علاج ما يعاب أحيانا عن أن خريجى التعليم الزراعى لا يميلون الى الممارسة الفعلية للعمل ، وانما يميلون لادارته وقد تكونت هيئة زراع المستقبل وشعارها أن يتعلم الانسان ليعمل ، وأن يعمل ليتعلم ، وأن يعمل ليعيش ، وأن يعيش ليخدم . ولعل فى هذا الشعار تتركز أهداف الجماعة وفلسفتها . ولا يمكننى أن أدخل فى التفاصيل كلها .

وما قيل عن التعليمين الصناعى والزراعى ، يقال مثله فى التعليم التجارى ، فهو يهيم الشرايين التى يجرى فيها دم الحياة الصناعية والزراعية .

وقد يقال أننى تكلمت عن مستقبل التعليم الفنى فى مصر ، أكثر مما تكلمت عن مستقبل التعليم النظرى . ولكن الأمر كما تعلم ، أمر نسبي . فمستقبل التعليم فى مصر يميل الى تشجيع الجانب اللفظى (المسمى خطأ بالنظرى) . ومعنى ذلك أن التعليم النظرى ، كما يفهمه الناس مستقبلا الى شئ من التوقف أو النمو البطئ . أما التعليم العملى ، فمستقبلا الى التدعيم والنمو . ففى ازدهاره ازدهار البلاد وتدعيم مستقبلها ، ورفع مستوى المواطنين ، وتحقيق آمالهم وحقوقهم ، واعتزازهم بأنفسهم .

النظم الجديدة لامتحانات

للدكتور محمد خليفة بركات
المدير المساعد للبحوث الفنية

قامت الوزارة بإدخال تعديلات جوهرية في نظم الامتحانات المدرسية .

ولعل أهم تعديل يستحق البحث في هذا المقال هو ما جاء بالقانون رقم ٣٩٩ لسنة ١٩٥٦ ، بشأن امتحانات النقل ، والامتحانات العامة في المرحلتين الإعدادية والثانوية بالتعليم العام ، ونصه كالاتي :

المادة الاولى - في امتحانات النقل والامتحانات العامة لكل من المرحلتين الإعدادية والثانوية بالتعليم العام ، تكون النهاية الصغرى للنجاح في كل مادة هي ٤٠ ٪ من نهايتها العظمى المقررة ، عدا اللغة العربية فتكون نهايتها الصغرى ٥٠ ٪ .

المادة الثانية - يعتبر الطالب ناجحاً في هذه الامتحانات اذا حصل على مجموع النهايات الصغرى لجميع المواد مع توافر أحد الشروط الآتية :

- ١ - أن يكون ناجحاً في جميع المواد .
- ٢ - أن يكون ناجحاً في اللغة العربية وفي باقى المواد عدا مادة واحدة .
- ٣ - أن يكون ناجحاً في اللغة العربية وفي باقى المواد عدا مادتين ، وحاصلاً في مجموع درجتيهما على ٢٥ ٪ على الأقل من مجموع نهايتيهما العظمتين .

المادة الثالثة - يلغى امتحان الدور الثانى في المرحلتين الإعدادية والثانوية بالتعليم العام ، كما يلغى كل نص يخالف أحكام هذا القانون .

المادة الرابعة - ينشر هذا القرار في الجريدة الرسمية ويكون له قوة القانون ، ويعمل به اعتباراً من العام الدراسى ١٩٥٦ - ١٩٥٧ .

وقد صدرت قوانين متمشية مع هذه الروح بشأن الامتحانات الأخرى في

أنواع التعليم المختلفة ، كالتعليم الفنى والتعليم العالى • بل ان اللوائح الجديدة للمعاهد العليا قد أدخل فيها هذا النظام الجديد •

وقد روعى فى حالة كل معهد تطبيق التعديل بما يناسب أنواع مواد الامتحان وأهميتها للمعهد • فمثلا فى معاهد المعلمين العامة والخاصة ، أخذت مواد التربية وعلم النفس والتربية العملية مكانة اللغة العربية من حيث الأهمية • فاعتبر النجاح فيها بالحصول على ٥٠ ٪ من النهاية الكبرى شرطا أساسيا - وفى كلية البنات اعتبرت اللغات هى المادة الأساسية • وهكذا •

وتبعاً لذلك أعيد النظر فى عدد مواد كل امتحان ، والنهائيات الكبرى والصغرى ، وصدرت بها القرارات اللازمة لتطبيقها من هذا العام •

الاعتبارات التى بنى عليها التعديل :

جاء فى المذكرة التفسيرية لمشروع القرار بشأن التعديلات السابقة ما يأتى :

عمت الشكوى فى مصر بسبب ما وصلت اليه حال امتحانات النقل ، والامتحانات العامة ، لأنها انحرفت عن الأهداف التى قصدت منها ، فبينما كان يقصد من الامتحانات أن تكون أداة تربوية سليمة ، أصبحت لها فى صورتها الحالية آثار سيئة فى نفوس الطلاب والمدرسين وأولياء الأمور ، فهى :

١ - خالية من التناسق حتى فى المرحلة الواحدة ، ففى بعض الفرق تبيح النجاح الجوازى ، وبعد أن يتعود الطالب هذا التيسير فى المعاملة ، يحرم منه فى نهاية نفس المرحلة •

٢ - لا تراعى أن للطالب ميولا مختلفة ، فتلزمه النجاح فى مادة قد لا يوجد لديه الاستعداد الطبيعى الكافى للنجاح فيها • كما أنها تجعل الطالب منصرفا الى جميع المواد بمقياس واحد ، مما يعوقه عن إبراز مواهبه وتشجيعها • ويحرم بذلك من فرصة الاختيار التى تأخذ بها اتجاهات التربية فى جميع البلاد الناهضة •

٣ - تهتم بناحية الحفظ والاستذكار حتى تتمكن هذه الناحية من تعويض القصور عن اشباع الميول والمواهب •

فضلا عن أن امتحانات الدور الثانى تسبب ارهاقا للتلاميذ الذين لا يجدون

الفرصة للاستجمام ، فيواصلون الأعوام الدراسية عاما بعد عام ، مما يؤدي الى تبلد الذهن ، وكراهية العلم ، وسقم الجسم .

وكذلك تسبب ارهاقا للمدرسين ، فهم كذلك يصلون الأعوام ، عاما بعد عام ، فى عمل متواصل ، ويلحق الارهاق آباء التلاميذ أيضا وبقيّة أفراد أسرهم ، اذ أنها تربطهم بعجلتها ، الأمر الذى عمت منه الشكوى فى كل وقت .

هذا الى ما تتحمله الدولة من ضياع فى المال والجهد ، بسبب ما تتطلبه امتحانات الدور الثانى من ترتيبات معقدة ، وما تسببه من ارتباك فى اجراءات القبول بالمعاهد العليا والجامعات .

وقد دلت البحوث على أن ما يحصل عليه التلميذ نتيجة لكل هذه الجهود ضئيل جدا بالنسبة اليها ، وقد أثبت تتبع التلميذ الذى ينجح فى امتحان الدور الثانى أن وضعه لا يتغير ، بالنسبة لزملائه ، اذ لا يلبث أن يعود الى حال من التعثر أسوأ مما كان .

أسئلة وتعليقات :

١ - هل تعتبر هذه الخطوة كافية للتخلص من عيوب الامتحانات ؟

لا شك فى أن النظام الجديد قد تخلص من نصف الامتحانات ، ووفر بذلك نصف الجهد الادارى والمالى والنفسى الذى تتطلبه نظم الامتحانات . . والواقع أن الامتحانات مجرد وسيلة لقياس مدى افادة التلاميذ من التعليم . . والأصل أن تكون هذه مهمة مدرسى التلميذ بالوسائل المختلفة التى يرونها كالاختبارات التى يعقدونها للتلاميذ أثناء الدراسة واستعمال البطاقات المدرسية وغير ذلك من الوسائل .

وقد نفذ هذا النظام فعلا فى المرحلة الاولى - والنظام الجديد للامتحانات - بالغائه الدور الثانى قد تقدم خطوة نحو التخلص نهائيا من الامتحانات . وحبذا لو اكتفى فى امتحانات النقل بتقارير المدرسين ، كما هو متبع فى المرحلة الاولى .

غير أن هذا الأمر يتطلب نوعا من التهيؤ والاستعداد فى الجهاز التعليمى كله ، ونرجو أن يكون ذلك قريبا .

٢ - هل يخشى أن يؤدي هذا النظام الى هبوط المستوى العلمى للتلاميذ ؟

الواقع أن التعديل الجديد لم يترتب عليه هبوط المستوى العلمى ، لأنه لم يخفض من نسب النجاح ، والعكس هو الصحيح ، إذ أن نسب النجاح قد رفعت فى كثير من المواد ، وبخاصة فى التعليم الاعدادى . فمثلا كانت نسب النجاح فى اللغة الأجنبية ٣٠ ٪ ، فأصبحت ٤٠ ٪ ، وفى التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية ارتفعت النسب أيضا من ٣٠ ٪ الى ٤٠ ٪ . . . فأين هو التخفيض إذن ؟ إذن ليس هناك تخفيض ، وبالتالي فلا خوف من هبوط المستوى العلمى للتلاميذ .

٣ - هل بنى هذا التعديل على دراسة احصائية وبحث دقيق ؟

قامت ادارة البحوث الفنية بالاشتراك مع ادارة الامتحانات بدراسة نظم الامتحانات فى مصر منذ عام ١٩٠٤ حتى الآن ، وقد وجد أن المشكلة عولجت عدة مرات ، ولكن العلاج لم يكن حاسما ، فكان يتناول أحيانا تعديل النهايات العظمى ، أو الصغرى الخاصة بالمواد ، أو اضافة مواد جديدة أو نحو ذلك . . . وقد وجد أن وجود الدور الثانى يؤدي الى ارتباك المدارس والجامعات فى أول العام الدراسى ، ويشغل التلاميذ والمدرسين خلال الاجازات الصيفية . . . ويعود التلميذ الاتكال اعتمادا على وجود فرصة أخرى . . . كما وجد أن التلاميذ الذين ينجحون فى الدور الثانى يتعودون على ذلك . فقد دلت الاحصائيات أن معظمهم (حوالى ٨٥ ٪ منهم) لا ينجحون الا فى الدور الثانى ، وقد فشلت النظم القديمة فى اتاحة الفرصة للتلميذ الذى لا يوجد عنده استعداد لدراسة معينة - لأن يتابع الدراسة فيما يميل اليه . فكثيرا ما ترك بعض التلاميذ الدراسة لرسوبهم المتكرر فى مادة واحدة أو مادتين .

٤ - ما درجة تأثير هذا النظام على تغيير نسبة النجاح العامة ؟

قامت ادارة البحوث الفنية بتطبيق النظام الجديد على نفس كشوف نتائج امتحان الشهادة الثانوية العامة عام ١٩٥٦ .

وقد وجد أن تطبيق النظام الجديد يؤدي الى نجاح ١٧٠٣٤ طالبا ، بينما كانت نتيجة الدورين معا وفق النظام القديم ١٧١٧٤ ، ولهذا التساوى دلالة على سلامة الاتجاه الجديد .

٥ - هل يؤثر نظام الامتحانات الجديد على القبول في الجامعات ؟

هذا النظام لن يؤثر في الجامعة على الاطلاق ، لأن الجامعة تأخذ القادرين على الاستفادة من التعليم الجامعي . أما غير القادرين على متابعة التعليم الجامعي فيمكن توجيههم لمتابعة تعليم مهني قصير المدى يؤهلهم للعمل في الحياة ، فهناك الرسامون ، وكتاب الاختزال ، ومعاونو الصيادلة ، ومساعدو المحامين ، والأطباء ، ورجال الأعمال . وهناك المصورون وكتاب الحسابات . وفي الأيام الأخيرة ازداد نفوذ مصر زيادة عظيمة جعل مرافقها تحت أيدي أبنائها . فأتسع المجال بحيث يمكن لأبنائها ارتياد هذه المرافق ، ويمكن أن نتصور هؤلاء وغيرهم يحملون الشهادة الثانوية العامة إذا تفوقوا في بعض النواحي تفوقا يعوضهم عدم التفوق في نواح أخرى .

فالموقف إذن هو أن الجامعات وقد وضعت لنفسها شروط قبول الصالحين فيها ويمكن أن يضع كل مرفق من مرافق الحياة في مصر شروط الصالحين للعمل فيه . وبذلك يجد كل ذي مقدرة مجاله الصالح لاستغلال هذه المقدرة لصالح البلد ولصالحه في وقت معا .

والجامعة لا تقبل حملة الشهادة الثانوية العامة جميعا على أية حال . فالمسألة أنها تنتقى ، وستظل تنتقى ، والنظام الجديد يفسح لها مجال هذا الانتقاء .

اتجاهات أخرى في تحسين الامتحانات :

قامت إدارة البحوث الفنية بإعداد دليل لاختبارات القبول للمرحلة الإعدادية يهدف إلى تحسين الأسئلة في مواد اللغة العربية والحساب والمعلومات العامة بحيث تقيس مدى استعداد التلميذ لمتابعة الدراسة بالمرحلة الإعدادية بجانب قياس تحصيله في المرحلة الابتدائية .

كما قامت الإدارة بالتعاون مع إدارات التعليم الفني بإعداد مجموعة اختبارات للقبول بالمدارس الفنية المختلفة الإعدادية والثانوية . فأعدت اختبارات تقيس الذكاء العام ، وأخرى تقيس الاستعداد للنجاح في التعليم الزراعي ، واختبارات تقيس الاستعداد للنجاح في التعليم الصناعي ، واختبارات تقيس الاستعداد للنجاح في التعليم الصناعي .

وتهدف هذه الاختبارات الى انتقاء أصلح العناصر لمتابعة التعليم الفنى بأنواعه المختلفة ، بما يضمن حسن اختيار نوع التلميذ الممكن أن يستفيد من هذه الانواع ومن التعليم .

ولادارة البحوث برنامج شامل لتحسين عملية تقويم التلميذ فى مراحل الدراسة المختلفة فأعدت مجموعة من الاختبارات التحصيلية والعقلية تناسب المرحلة الاولى ، وهى بصدد اعداد مجموعات أخرى تناسب المراحل التالية . وبدأت خطوات العمل فى تقنينها ووضع المعايير الخاصة بها . كما صممت بطاقة مدرسية لكل تلميذ فى المرحلة الابتدائية والمرحلة الاعدادية والثانوية تسجل بها كل نواحى شخصيته ليتمكن أن تكون أداة مساعدة للمدرس وغيره على تقويم التلميذ بجانب الاختبارات المختلفة .

ويجرى الآن تعديل فى نظم امتحانات الفترات فى المرحلة الاعدادية بما يضمن اعطاء المدرسين قدرا أكبر من الحرية فى تقويم التلميذ وبما يخفف من الشكليات المتبعة فى الامتحانات التحريرية .

المعلمون في العالم

— ١ —

للاستاذ محمد خيرى حربي
مدير مركز الوثائق التربوية بوزارة التربية والتعليم.

هذه سلسلة من المقالات تدور حول معلمى المرحلة الاولى ، أعدها مركز الوثائق التربوية بالتعاون مع منظمة اليونسكو . فقد قدر لمدير هذا المركز أن يدرس نظم التعليم الابتدائي في بعض البلاد الأوروبية والأمريكية عن طريق الاتصال المباشر بمدارس هذا النوع من التعليم ، والقائمين بالعمل فيها ، والموجهين لسياساتها في الوقت الذي كانت فيه منظمة اليونسكو تقوم بمشروع لتعريف المعلمين بعضهم ببعض في جهات العالم المختلفة ، مستعينة في ذلك بصلاتها المباشرة بهذه البلاد^(١) وهكذا سهل أن يلتقى مشروع اليونسكو مع دراسات المركز ، وأن يتعاونوا في اظهار هذه السلسلة من الدراسات باللغة العربية في مجالات المعلمين في مصر .

وسنبدا هذه السلسلة بوصف حياة المعلم في سويسرا .

المعلم في المدرسة السويسرية :

محدثنا هذه المرة معلم قديم ، قضى ثلاثين عاما في مهنة التدريس ، فقد بدأ معلما في قرية صغيرة ، ثم في مدينة كبيرة . عهد اليه أول الأمر تربية مجموعة من البنين والبنات تصل سنهم الى السادسة عشرة ، أما الآن فإنه يقوم بالتدريس في إحدى مدارس الهواء الطلق ، وهي مؤسسات محدودة العدد في سويسرا خصصت للمرضى من التلاميذ . يبدأ معلما هذا حديثه عن حياته فيقول :

رغم خبرتي بهذه المهنة ، فاني لا أدعى أن في استطاعتي أن أعرض صورة دقيقة لحياة المعلم السويسري ، فدولتنا مع قلة سكانها^(٢) تتألف من ٢٥

(١) عدد الدول المشتركة في منظمة اليونسكو ٧٩ دولة .

(٢) عدد سكان الاتحاد السويسري سنة ١٩٥٣ بلغ ٤٨٧٧٠٠٠ نسمة وعدد المدرسين في المدارس الابتدائية ١٩٩٩ر١٩ مدرسا ومدرسة ، وعدد التلاميذ في المدارس الابتدائية ٤٠٥ر٥١١ تلميذا وتلميذة منهم ١٢٥ر٤٥٢ تلميذة (أى بنسبة ٤٩٢ر٠ /٠ من المجموع الكلي لعدد التلاميذ) .

ولاية أو « كانتون » لكل منها استقلاله فى مسائل التعليم العام^(١) . ونتيجة هذا الاستقلال أننا نجد أن اعداد المعلمين ومناهجهم ومركزهم الاجتماعى قد يختلف تماما من « كانتون » الى آخر ، فحياة المعلم فى « كانتون » جبلية قد لا تشبه حياة زميله فى منطقة صناعية راقية . ورغم ذلك فانى أتصور وجود مثل هذه الفروق فى كل البلاد ، فالاختلاف واضح بين معلمى المدن الكبيرة وبين زملائهم فى القرى النائية فى كل بلاد العالم ، ثم ان جمعية المعلمين قد عاونت على اقامة صلات بين المعلمين ، كما عملت على توحيد أهدافهم وغاياتهم مما أدى الى وجود أوجه شبه كثيرة بين معلمى المدارس الابتدائية فى سويسرا بحيث يحق لنا أن نتحدث عنهم بصفة اجمالية .

اعداد المعلمين^(٢) ■

اذا سألت نفسى لماذا اخترت التدريس مهنة لى ؟ فانى لا أكاد أجده جوابا

(١) تنص المادة ٢٧ من التشريع التعليمى الفدرالى الفقرة ٢ ، ٣ على أن يتحمل « الكانتون » مسئولية التعليم الابتدائى الذى يجب أن يكون فى مستوى معقول ، وتحت اشراف السلطة المدنية وهو اجبارى ومجانى فى المدارس العامة .

(٢) فى جنيف : نلاحظ أن اعداد المعلمين فى الوقت الحاضر يسير على النحو الآتى :

أ - معلم المدرسة الابتدائية

يختار مجموعة من التلاميذ ممن أتموا دراستهم الثانوية ليعدوا معلمين للمرحلة الاولى حسب حاجة « الكانتون » وتقع مسئولية اختيارهم والاشراف على تدريبهم على ادارة التعليم الابتدائى بالكانتون . أما نظام الدراسة فيسير وفق الخطة التالية :

(١) السنة الاولى - يقضونها فى تدريب عملى تحت اشراف مفتشى التعليم الابتدائى بالكانتون (فهذا جزء من مهام وظيفتهم) وكذلك بعض الممتازين من المدرسين .

(٢) السنة الثانية - يدرس فيها الطلاب المواد النظرية فى كلية الآداب بجامعة جنيف والمواد التربوية فى معهد العلوم التربوية (معهد جان جاك روسو) بجنيف .

(٣) أما السنة الثالثة - فيقضونها فى دراسة مشكلات التعليم الخاص (الشواذ ٠٠٠) وفى التمرين العملى أيضا .

(ب) أما معلم المدرسة الثانوية - فانه بعد ان ينتهى من دراسته العلمية أو الادبية فى جامعة جنيف يلتحق لمدة عام دراسى فى معهد العلوم التربوية

شافيا لهذا السؤال ، ذلك انى لا أذكر أنى قد اتجهت نحو هذه المهنة بدافع حب داخلى ولا نتيجة توجيه علمى . فهذا النوع من الخدمات لم يكن قد ظهر بعد بصورة علمية ، ولا أستطيع أن أعزو ذلك الى اختيار شخصى . والواقع أنى حين التحقت بمدرسة المعلمين فى سن السادسة عشرة كان ذلك استجابة لرغبة والدى ، فقد أحسا بأن عبء المصروفات المدرسية فى التعليم الثانوى والعالى مما يثقل كاهل ميزانيتهم المحدودة ، وعلى ذلك ، فقد وجهانى مع زملاء لى ممن أتموا ٩ سنوات دراسية فى التعليم الابتدائى والراقى ، فاشترطنا جميعا فى امتحان قبول بمدرسة المعلمين . وهو امتحان مسابقة لاختيار العدد اللازم لسد حاجة المدارس الابتدائية الى معلمين ويشمل :

١ - اختبارا تحريريا فى اللغة الفرنسية ^(١) والحساب .

٢ - اختبارا شفويا فى المواد الاساسية التى تدرس فى المدارس الابتدائية ومعظم طلاب مدرسة المعلمين من الطبقة - المتوسطة - ويختارون من بين أهل المدن والقرى ، أما التعليم فمجانى ^(٢) . ويستطيع الطلاب أن يحصلوا على منح مالية على أن تسدد أقساطا بعد تخرجهم وتوظيفهم . ومدة الدراسة ٤ سنوات وتهدف الى تزويد الطلاب بما يكفيهم من الناحية الثقافية والمهنية . وفى العام الاخير يقوم الطلاب بالتدريب العملى فى فصول ملحقة بمدرسة المعلمين أو فى مدارس ابتدائية تحت اشراف معلمين مختارين .

وزيادة على المواد المألوفة فان هؤلاء الطلاب يدرسون المواد الآتية :

علم النفس - طرق التدريس - التربية البدنية - الاشغال اليدوية -

(معهد جان جاك روسو) للحصول على شهادة فى التربية ، فاذا أراد الاستزادة من الدراسات التربوية أمكنه الحصول على دبلوم فى الدراسات التربوية فى عامين وبعد ذلك يمكن ان يعد رسالة للحصول على الدكتوراه فى الفلسفة (التربية) .

(١) اللغة القومية لهذا الكانتون

(٢) فى جنيف يمنح الطلاب أثناء فترة اعدادهم ليكونوا مدرسين بالمرحلة

الاولى منحا دراسية لا ترد على النحو الآتى :

فى السنة الاولى - ٣٩٠٠ فرنك سويسرى فى العام .

فى السنة الثانية - ٦٤٢٠ فرنكا سويسريا فى العام .

فى السنة الثالثة - ٧٠٠٠ فرنك سويسرى فى العام .

(الجنيه المصرى = ١٠ر٧٥ فرنك تقريبا)

الموسيقى - الرسم حتى يسهل عليهم أن يكونوا مدرسي فصول فمدرس المرحلة الاولى كلها مدرس فصل يدرس كل المواد بما فيها التربية البدنية والاشغال اليدوية والموسيقى والرسم . ويعقد امتحان عام فى نهاية السنوات الاربع ومن يجتازه يمنح اجازة التدريس التى تؤهله للعمل فى المدارس الابتدائية العامة .

معلم القرية :

فاذا حصل الطالب على هذه الشهادة كان عليه أن يبحث عن عمل والحصول عليه الآن قد أصبح أمرا سهلا نظرا لازدياد الحاجة الى معلمين . ولكننا لو رجعنا الى الوراثة ثلاثين عاما فانا نجد أن التنافس على العمل فى هذه المهنة كان شديدا ، فقد قدمت طلبا للعمل فى قرية صغيرة فنافسنى فيه ٣٢ زميلا قضى بعضهم عامين عاطلا لا يجد عملا .

واختيار المدرسين للمرحلة الاولى من اختصاص السلطات البلدية أى لجنة من البلدية وممثلى الآباء . ويقوم طلاب الوظيفة بمقابلة أعضاء هذه اللجنة كل على حدة فى بعض الاحوال . وانى أذكر انى قد قابلت كل عضو من أعضاء لجنة الاختيار على حدة فالتقيت بأحدهم فى منزلى وبالأخر فى حقله وثالث فى اسطبله . وكنت أقابل فى كل مكان مقابلة حسنة .

وتعتبر السنوات الثلاث ^(١) الاولى فترة اختبار فالوظيفة فى هذه الفترة مؤقتة وبعدها تصبح دائمة . وفى بعض الولايات « الكانتونات » السويسرية ينتخب معلمو المرحلة الاولى كل ٤ سنوات بواسطة هيئة الانتخاب فى الجهة التى بها المدرسة وهذا النظام غير العادى مألوف عند السلطات المحلية وعند المعلمين أيضا . وان بدا غريبا عند بعض الزملاء الاجانب .

وقد قضيت ٦ سنوات فى قرية صغيرة عدد سكانها ٤٥٠ نسمة يعتمدون كلية على الزراعة وكان بالمدرسة ثلاث فصول .

- ١ - فصل حضانة (٥-٦ سنة) غير اجبارى .
- ٢ - وفصلين من فصول التعليم الابتدائى أحدهما يضم أطفالا بين السابعة والعاشرة ويضم الآخر وهو الفصل الذى عهد الى به تلاميذا بين الحادية عشرة والسادسة عشرة ^(٢) .

(١) فى جنيف فترة الاختبار مدتها سنة واحدة وهى الفترة التى يكتب فيها المفتشون تقريرا عن المدرس ويترتب على هذا التقرير تعيينه بصفة دائمة أو بقاءه عاما آخر تحت النظام المؤقت .

(٢) ومعنى هذا ان المدرسة ذات ٣ فصول ولكنها كاملة الفرق من الحضانة الى نهاية مرحلة التعليم الابتدائى الراقى .

ويتراوح عدد تلاميذ كل فصل بين ٢٥ و ٣٠ تلميذا .

وليس من السهل أن تقوم بتعليم فصل واحد به أطفال في سن مختلفة و فرق مختلفة فتشرف مثلا على تدريس ٣ فرق دراسية في الحساب في فصل واحد ، ولكن هذه في الواقع حال كثير من مدارس القرى فبعض معلمها يشرفون على تدريس فصل واحد لفرق مختلفة تتراوح أعمار تلاميذها بين السابعة والسادسة عشرة .

وهناك مدارس ابتدائية راقية تقوم بتعليم المتفوقين من التلاميذ ممن يتراوح سنهم بين الثانية عشرة والسادسة عشرة . وهذه تقبل تلاميذا من مجموعة من الجهات ومنهجها أوسع من منهج المدرسة الابتدائية ويشمل دراسة لغة أجنبية (الألمانية في سويسرا الفرنسية والفرنسية في سويسرا الألمانية) ويلتحق خريجوها بمدارس المعلمين والمدارس الفنية .

أما المدرسة الثانوية التي تبدأ من سن العاشرة فانه لا يلتحق بها عادة سوى القليل من أبناء الريف مما أدى الى قلة هذا النوع من المدارس في القرى وتوجد عادة في المدن الكبيرة نوعا .

وفي السنوات الاولى من حياتي العملية كنت أقوم بتدريس كل مواد المنهج اللغة الفرنسية . الحساب . التاريخ القومي . الجغرافية . التاريخ الطبيعي . الرسم . الموسيقى والانشيد . الالعاب الرياضية . الاشغال اليدوية . . . وقد شعرت فعلا بصعوبة عمل المدرس المبتدىء وعدم كفاية الاعداد المهني وحاجته الشديدة الى بذل الجهد والاستفادة من خبرته حتى يتقدم في عمله ويصبح سيد موقفه كمدرس .

ثم ان القرية مجتمع خاص يعرف أفرادها بعضهم بعضا ، وتجد المعلم الجديد موضع ملاحظة الجميع فالحياة فيها أشبه بالحياة في بيت من الزجاج . ومع ذلك فان هذا الوضع كان له آثاره الطيبة في تكويني المهني فسرعان ما عرفت آباء التلاميذ وأعمالهم وأحوالهم الاجتماعية . وكانت صلتى القوية بهم أكبر معين لي في عملي كمدرس . ثم ان مهمة المدرس الحديث في مثل هذا المجتمع واسعة فهي تشمل كل أنواع النشاط الخارجية التي تربطه بالمجتمع وتجعله يشعر بأن له دورا حيويا ينبغي أن يقوم به خارج المدرسة فقد يطلب منه تنظيم مسرح مسائي عام اما مع تلاميذ فصله أو مع نوادي الكبار وان يعاون في تنظيم المحاضرات والحفلات ، وان يشترك في تنظيم المكتبة العامة ، وفي النشاط الرياضي للشباب . ويلاحظ في هذه الايام ان تطور وسائل النقل وانتشار « الراديو » و « التلفزيون » قد أخذ يقضي على حياة القرية كما ألفناها

وان يحزر المعلم من كثير من واجباته الاضافية ولكن هذا الاتجاه من سوء
الحظ لن يؤدي الى تحسين ثقافة الناس .

معلم المدينة :

وبعد ست سنوات من العمل في الريف تقدمت الى امتحان يتألف من
درسين من الدروس العملية اعدتهما في عشر دقائق ثم قمت بتدريسيهما
أمام « ممتحن » فلما نجحت أمكن ان احصل على وظيفة في عاصمة « الكانتون »
وهي مدينة كبيرة يبلغ عدد سكانها ١٢٠.٠٠٠ نسمة . وقد كان هذا بمثابة
تغيير كلي في واجباتي كمدرس ، وفي حياتي الاجتماعية ، فأصبحت مسئولاً
عن فصل واحد متجانس به ٣٥ تلميذاً في سن العاشرة في مدرسة بها ٦٠٠
ولد وبنت . وقد وجدت من بين تلاميذي أطفالاً أكثر تفتحاً للحياة وأملاً
يعيشون في ظروف عائلية متباينة ، وقد شعرت بشيء من فقدان الثقة بالنفس
فلم يعد لي صلة بالآباء كما أحسست بأني غريب في هذا المجتمع الجديد
خصوصاً وقد تركت القرية التي كانت أشبه بأسرة كبيرة .

ويقوم المعلم في المدينة بالتدريس لمجموعة من التلاميذ من سن واحدة
يسيرون وفق منهج واحد ويظل يشرف على تعليمهم سنتين أو ثلاث ، ثم يبدأ
بعد ذلك مع مجموعة جديدة . ويلتحق بعض تلاميذه بالمدرسة الثانوية في
سن العاشرة وبعضهم يلتحق بالمدرسة الابتدائية في سن الحادية عشرة فلا يكاد
هؤلاء التلاميذ أن يصلوا الى سن الثانية عشرة حتى يكونوا جميعاً قد تركوا
المدرسة الابتدائية عدا مجموعة صغيرة من المتخلفين في الدراسة فهؤلاء يبقون
تحت اشراف معلمين متخصصين حتى اذا وصل هؤلاء الى سن السادسة عشرة
فان أغلبهم يمرون بمرحلة تلمذة في بعض الصناعات اليدوية لمدة ثلاث
سنوات أو أربع .

ثم ان هناك منهجاً محدداً لكل فرقة من الفرق الابتدائية وفي نهاية كل
عام يعقد اختبار تحريري في اللغة الفرنسية والحساب ، ولا يختبر شفويًا
سوى التلاميذ ممن هم على وشك ترك المدرسة فهؤلاء يختبرون شفويًا في كل
مواد المنهج .

ومع ان الاطار العام لعمل المدرس محدود ولكنه مع ذلك يتمتع بحرية كاملة
في اختيار طرق التدريس التي يتبعها .

جمعية المعلمين :

يطلق على هذه الجمعية في سويسرا اسم « الجمعية التربوية » والواقع أن لها من اسمها نصيب كبير فهي تعنى بالناحية المهنية عنايتها بالدفاع عن مصالح المعلمين المادية . ومع أنها ليست اتحادا مهنيا ولا نقابة مهنية بالمعنى المعروف ولكنها مع ذلك تضم معظم معلمي المرحلة الأولى .

وتقوم الجمعية بتزويد أعضائها بنشرات ومحاضرات وبحوث تربوية هامة ويرجع اليها الفضل في توثيق صلة المعلمين بالأبحاث والتجارب التربوية التي تجرى في سويسرا وفي غيرها من البلاد الأخرى ، كما انها تقوم بتعريف السلطات التعليمية والرأى العام بوجهة نظر المعلمين .

وشهادة التدريس لا تؤهل للالتحاق بالجامعة ولكن يسمح لأولئك الراغبين في الاستمرار في الدراسة ان يحصلوا على شهادات خاصة أثناء عملهم كمدرسين . وهذه الشهادات تؤهلهم للاضطلاع بأعمال ذات مرتبات أعلى مثل المدارس الابتدائية الراقية أو مدارس المتخلفين أو كمعلمين للتربية الرياضية أو الاشغال اليدوية في المدارس الثانوية والابتدائية (١) .

مدارس الهواء الطلق :

أعمل الآن في مدرسة من مدارس الهواء الطلق أنشئت لخدمة أطفال المدينة من غير الأصحاء . وتتألف هذه المدرسة من ٤ فصول بها ١٠٠ تلميذ

(١) بداية المرتب السنوي لمعلم المدرسة الابتدائية ٨٨٤٠ فرنك « الجنيه المصرى = ١٠ر٧٥ فرنك تقريبا » = مرتب المعلمة في كل الولايات عدا جنيف ٨٥ / ٠ من مرتب المعلم . يضاف الى هذا المرتب ٦٨٠ فرنكا لمدرس الفصول العليا (من سن ١٣-١٥ سنة) وكذلك مدرس الفصول الخاصة . أما المعلم في مدارس الهواء الطلق فيحصل على زيادة تتراوح بين ١٣٦٠ و ٢٠٤٠ فرنكا في العام .

أما النظار فيحصلون على مرتب اضافي مقداره ١٧٠ فرنكا + ٥١ فرنكا عن كل فصل بحيث لا ينقص هذا المرتب الاضافي عن ٣٤٧ فرنكا ولا يزيد عن ١٣٤٣ فرنكا في السنة .

أما التربية الرياضية والاشغال اليدوية والرسم والموسيقى فليس هناك معلم خاص لهذه المواد في المدارس السويسرية وانما يعتبر هؤلاء موجهين ويمرون على المدارس لمعاونة المدرسين في نواحي تخصصهم ويتقاضون أجورا اضافية تبلغ حوالى ٦٨٠ فرنكا في العام زيادة عن مرتباتهم كمعلمين .

وتقع فى ريف قريب على مسافة نصف ساعة بالترام من المدينة وعلى ارتفاع ٧٥٠ مترا فى بقعة جميلة تحيط بها الغابات . وتستمر فترة الدراسة من ابريل الى نهاية اكتوبر وبعدها تنتقل الدراسة الى المدينة ، ويستقل الاولاد الترام كل صباح ويعودون فى المساء حوالى السادسة وتقدم المدرسة لهم الطعام وقت الظهر وفى الرابعة مساء ويتمتع الاطفال بجو جميل .

ويتم معظم التدريس فى الهواء الطلق . وهناك فسحة مدتها ساعة عقب وجبة الغذاء ، وقد زودت المدرسة بأدوات التربية البدنية وحمام سباحة وألعاب مختلفة وتنظم بعض الألعاب فى الغابات المحيطة بالمدرسة فى الايام الدفينة .

ويعتبر هذا النوع من المدارس أفضل بكثير من غيره من الأنواع المماثلة لانه يسمح للطفل بأن يتمتع بظروف صحية طبيعية بعيدا عن غوغاء المدينة دون أن يفصله عن أهله . والمدرسة التى أعمل فيها تكون مجتمعا منظما يتحمل فيه التلاميذ كثيرا من المسئوليات ويتلقون نفس المنهج الذى يتلقاه زملاؤهم فى المدارس العادية .

المركز الاقتصادى للمعلم :

أصبح المركز الاقتصادى للمعلم فى سويسرا حسنا بفضل جهود جمعية المعلمين فالمرتبات حين بدأت العمل كمدرس كانت قليلة ولكنها أخذت ترتفع بالتدريج تبعا لارتفاع مستوى المعيشة ، فالمعلم الاعزب يبدأ حياته العملية بمرتب مقداره ١٠٧٠٠ فرنك سنويا (أصله ٨٨٤٠) يضاف اليه علاوة غلاء المعيشة) وبعد ١٢ سنة يصل الى ١٣٣٠٠^(١) فرنك سويسرى فى السنة ، أما المتزوج فانه يمنح بدل سكن مقداره ٦٠٠ فرنك فى السنة وكذلك ٣٠٠ فرنك عن كل طفل من أطفاله دون العشرين .

وفى المدن التى ترتفع فيها أجور المساكن ارتفاعا واضحا يمنح المعلم علاوات اضافية تتناسب مع هذا الارتفاع .

وهذه المرتبات تبدو عالية اذا ترجمت فى ضوء العملات الاجنبية ولكنها تعتبر نسبيا متوسطة اذا قورنت بمستوى الحياة فى سويسرا ، فهناك ٣٠

(١) نهاية مربوط درجة المدرس وتدل الاحصائيات على انه قد وصل اليها حوالى ٥٠ / ٠ من مدرسى المدارس الابتدائية فى سويسرا فى الوقت الحاضر .

درجة للموظفين المدنيين ويقع مدرس المدرسة الابتدائية فى الدرجة الخامسة عشرة من هذا السلم .

ويخصم من هذا المرتب ١ / ٠ لصندوق المعاشات والتأمين .

وما بين ٨ / ٠ و ١٠ / ٠ للضرائب .

أما المعلمات فلم ينلن بعد حق « المساواة فى الأجر اذا تساوى العمل » ولذلك فان مرتباتهن فى العادة تكون حوالى ٨٥ / ٠ من مرتبات زملائهن من المعلمين (١) .

وسن المعاش لمدرسى المدرسة الابتدائية هو سن الستين وفيه يتقاضى معاشا مقداره حوالى ٥٥ / ٠ من مرتبه الاخير ، وفى حالة وفاته تحصل أرملته على ٥٠ / ٠ من معاشه كما يمنح كل طفل دون العشرين ١٠ / ٠ من هذا المعاش .

المركز الاجتماعى :

يتوقف مركز المعلم فى المجتمع الى حد كبير على شخصيته ، ومع ذلك فاننا نستطيع أن نقول ان معلم المدرسة الابتدائية فى سويسرا يحس بدرجة من العزلة فقد انقطع عن بقية زملائه منذ التحق بمدرسة المعلمين وهو يقضى معظم وقته مع الاطفال — ثم ان معلم المدرسة الابتدائية يعتبر فى نظر الناس أقل من معلم المدرسة الثانوية فالأخير دائما من خريجي الجامعة . ويطالب المعلمون فى الوقت الحاضر بتغيير كلى فى طريقة اعدادهم حتى يتمتعوا بتقدير المجتمع الذين يقنون حياتهم فى خدمته .

وهنا بدأت أشعر بأن زميلي المتحدث قد قارب ان يصل الى نهاية حديثه فوجهت اليه السؤال الآتى :

وما رأيك فى هذه المهنة التى خدمتها هذه المدة الطويلة ؟

فأجاب على الفور : انى — وقد مارسها هذا الزمن الطويل — أشعر بالراحة النفسية فى عملى كمدرس كما أشعر بأنه رغم انى قد دخلتها عن طريق الصدفة فما زلت أعتقد انها فرصة طيبة تلك التى وجهتنى الى هذا العمل الجليل وأعتقد أن كثيرين من زملائي يشاركونى فى هذا الرأي .

(١) فيما عدا ولاية جنيف فقد ساوت بين مرتب المعلم والمعلمة .

مركز الوثائق التربوية

مراكز التوجيه المهني في بعض البلاد الأوروبية^(١)

(تعنى جمهورية مصر اليوم بالتصنيع ، ولذا كان أهم ما يجب أن نعنى به التوجيه المهني الذي يعمل على الكشف عن المميزات الجسمية والعقلية والشخصية التي تتطلبها أنواع الحرف المختلفة ، الأمر الذي دفعنا الى التعريف بمراكز التوجيه المهني في بعض البلاد الأوروبية) •

لقد سبق التعليم الفني في فرنسا ، التعليم الفني في إنجلترا بمدة لا تقل عن عشرين عاما ، اذ أن مشروع لجنة لانجيفان (٢) الذي ظهر في فرنسا في أعقاب الحرب العالمية الأولى (١٩١٤ - ١٩١٨) اعتمد على أسس نفسية ، فقسم مراحل الدراسة بحسب السن ووفق الاستعدادات بحيث يحقق أهدافه بكشف من يصلحون للقيادة في الميادين المهنية والاقتصادية ، وكان هذا المشروع يفترض أن أغلبية التلاميذ سيلتحقون بمراكز التلمذة الصناعية والتجارية والزراعية أو النسوية وذلك بعد سن الخامسة عشرة •

هذا وقد اقترح مشروع لانجيفان نوعا خاصا من المدارس الفنية التي أنشئت فعلا ولا تزال مستمرة في التوسع ، ومهمة هذه المدارس تخريج عمال في مستوى مهني متوسط يكون من بينهم مديرو المصانع والأيدي العاملة الماهرة المدربة المنتجة ، وتتيح الفرصة لذوى الاستعدادات منهم للالتحاق بالمدارس العليا في الهندسة والزراعة والتعدين والفنون الجميلة أو الموسيقى ، والتعليم في هذه المدارس في مستوى التعليم الجامعي ، وعلى ذلك

(١) بحث مستخرج من الوثيقة رقم ٦ عن مراكز التوجيه المهني ومراكز التلمذة المهنية في بعض الدول الأوروبية •

(٢) لانجيفان ، أنظر مقال للدكتور عبد العزيز القوصي بصحيفة التربية عدد مايو سنة ١٩٥٥ •

فان المشروع يؤكد ضرورة اعداد التلميذ فى المدرسة الثانوية الفنية بحيث يجمع بين الدراسة النظرية والعملية حتى لاتصبح الدراسة العليا عقبة أمام

المتخرج فى المدرسة الثانوية الفنية ، وهكذا يكون مشروع لانجيفان قد حقق اصلاحا لم يكن معروفا فى فرنسا الى عهد قريب . فالتالب كان يحصل على « البكالوريا » فى الدراسات القديمة والعلوم الاجتماعية فحسب ، ولكن لانجيفان أتاح الفرصة لأن يحصل الطالب على البكالوريا فى المواد الفنية ، ويستطيع متابعة الدراسة العليا بعد ذلك . والدارس لمشروع لانجيفان يلحظ أنه يعطى فكرة موحدة عن التعليم بفروعه .

التوجيه المهنى :

تقوم فرنسا بانشاء نظام فى التوجيه المهنى يتفق فى اتقانه مع أرقى الأساليب فى الولايات المتحدة الأمريكية ، وترجع نشأة التوجيه المهنى الى قانون ١٩٢٢ الذى ألقى مسئولية التعليم الفنى على وزارة التربية فى فرنسا .

ويعمل التوجيه المهنى على الكشف عن المميزات الجسمية والعقلية والشخصية التى تتطلبها أنواع الحرف المختلفة .

علاقة الغرفة التجارية بالتوجيه المهنى :

قامت غرفة باريس التجارية بفتح مدرسة للحرف الصناعية ثم مدرسة التجارة ، وقد أجرت كل منها تجارب فى معامل مدارس التوجيه المهنى المعروفة باسم « معامل مدارس التوجيه والتلمذة » .

الاعمال التى يؤديها قسم التوجيه المهنى بالغرفة التجارية :

١ - مد مختلف الاتحادات الحرفية بالمعلومات عن ظروف العمل ومستلزماته بالإضافة الى أنه يزودها بالأفلام القصيرة .

٢ - يفحص التلاميذ طبيا .

٣ - يوجه التلاميذ توجيهها مهنيا طوال سنوات دراستهم .

وهذه الاعمال الجليلة التى يؤديها قسم التوجيه المهنى بدون مقابل وبدون أن تفرض عليه الغرفة التجارية بباريس خدمة ناحية معينة ، وقد ألحقت بالقسم مكتبة مزودة بكل ما يخص التوجيه المهنى والحرف الصناعية .

علاقة وزارة التربية بالتوجيه المهني الأهل :

تشجع وزارة التربية التوجيه المهني الأهل بمنح دبلومات أهلية في التوجيه المهني لمختلف الحرف ، وقد أنشئ في سنة ١٩٣٤ دبلوما أهليا في التوجيه المهني وفي ١٩٣٨ صدر قانون يطلب من كل ادارة انشاء مركز للتوجيه المهني .

مراكز التوجيه المهني :

اهتمت الحكومة في فرنسا بالتوجيه المهني فأنشأت في باريس ومرسيليا مراكز للتوجيه المهني لاعداد الموجهين المهنيين وقد تخرج في هذه المراكز ما يقرب من ثمانمئة موجه وموجهة للقيام بهذا العمل .

التوجيه المهني بانجلترا :

لم يعرف نظام التوجيه المهني في انجلترا حتى عام ١٩٥٠ ، ولذلك لا نندهش اذا علمنا أن نسبة كبيرة من صغار العمال في انجلترا يغيرون أعمالهم عدة مرات في السنوات الأولى من مزاولتهم للحرف ، ولا يخفى أن ذلك يعمل على ضياع كثير من المال والوقت ، كما أن له تأثيرا نفسيا سيئا على هؤلاء الفتيان . ومما لاشك فيه أن الفشل الذي يصيب هؤلاء في العمل له أثر كبير على مستقبلهم ، وبطبيعة الحال لا يمكن أن تمنع حدوث الفشل ، ولكن يمكن أن يتجنب التلاميذ الآلام النفسية ، اذا بدأوا في الاتجاه نحو المهن التي تلائم استعداداتهم .

هذا ، ورغم أن السلطات التعليمية في انجلترا ، وخاصة مكتب العمل والشباب قد أخذ على عاتقه العمل بتوصية ارشادات التوجيه المهني التي وضع أسسها « المعهد الأهل لعلم النفس الصناعي » الا أن الموجهين في انجلترا لا يزالوا متخلفين عن زملائهم في فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية ، وقد سبقت فرنسا انجلترا في هذا الميدان بمدة لا تقل عن عشرين سنة .

التوجيه المهني بالولايات المتحدة الأمريكية :

ان برامج التوجيه المهني بالولايات المتحدة تشغل مكانة ممتازة ، اذ في كل مدرسة ثانوية تدرس شخصية التلاميذ ويقدم لهم الموجهون المعونة في ميادين العمل الذي يقومون به في نجاح تام .

العمل بمراكز التوجيه المهني :

تنتشر مراكز التوجيه المهني في فرنسا ويبلغ عددها ما يقرب من مائتي مركز ويقوم العمل بهذه المراكز على النحو الآتي :

- ١ - يلتحق بهذه المراكز التلاميذ الذين تخرجوا في مدارس اليسييه ، وتتراوح أعمارهم بين الرابعة عشرة والخامسة عشرة ، وتبدأ فترة التوجيه لكل تلميذ في شهر أكتوبر من آخر السنة الدراسية التي يتخرج فيها ، وهذه الفترة يشترك فيها المدرسون والموجهون .
- ٢ - تجرى بعد ذلك اختبارات ذكاء جماعية ، واختبارات لقياس قدرة التلميذ الفنية ، وكذلك اختبارات عملية ، وهذه الاختبارات يجريها المعلم وغالبا تستند على تقرير تعده المدرسة عن كل تلميذ .
- ٣ - يقوم التلميذ بعد ذلك بكتابة استفتاء بنفسه حيث يطلب إليه أن يوضح الأمور التي يحبها أو يكرهها وآماله في المستقبل . الخ .
- ٤ - يحدد الموجه موعدا للتلميذ ليعقد له اختبار ذكاء فردي لكي يتأكد من نتيجة اختبار الذكاء الجماعي .
- ٥ - تجرى بعد ذلك اختبارات فردية لقياس القدرة على الاعمال اليدوية .
- ٦ - يقوم الطبيب بفحص التلميذ فحصا دقيقا ، وقد يستمر هذا الفحص عدة شهور ، اذ يفحص الصدر بأشعة « اكس » وكذلك باقى أعضاء الجسم ، والغرض من هذه الدقة كشف الضعف الجسمي الذي يتعارض مع بعض الحرف .
- ٧ - توضع التقارير كلها في ملف الطالب ، وقد تصل في عددها تسعة تقارير أو عشرة .
- ٨ - يقوم الموجه الاول بدراسة هذه التقارير ثم يقوم بدعوة أولياء الأمور لمناقشة أحوال الطالب معهم ، ويعرض عليهم نتيجة الفحوص والاختبارات قبل أن يبدى أولياء الأمور آرائهم الخاصة في التلميذ ثم يشرح لهم ظروف العمل المقترح للتلميذ وفرص الدراسة العليا التي تتاح له وما يجب عمله في المستقبل .

أهمية مراكز التوجيه فى باريس :

ترجع أهمية مراكز التوجيه فى باريس الى أن بها تقارير تجمعت من مراكز التوجيه المختلفة لمدة تقرب من عشرين سنة ، وهذه التقارير تختلف عن المؤلف من المعلومات ، اذ أن الكثير منها قد قام الموجهون بجمعه خلال أبحاثهم ، وهم يعدون تقاريرهم على فترتين تستغرق كل فترة شهرين يقضى الموجه احداها فى مصنع أو منجم أو ادارة ، أو معرض ، كما لو كان موظفا تماما حتى يتعرف طبيعة العمل وظروفه ، أما الفترة الأخرى فيقضيها فى دراسة تفصيلية لواجبات العمل ، وتتضمن هذه التقارير تفصيلا عن مختلف فروع الوظيفة .

اختيار الموجهين المهنيين :

١ - تعقد امتحانات تحريرية للموجهين فى بدء اختبارهم وكذلك تعقد لهم امتحانات عملية تختص بالتوجيه المهنى ذاته ثم يعقد لهم اختبار شخصى .

٢ - يشترط فى الموجهين أن يكونوا من الحاصلين على شهادات جامعية أو من معلمى المدارس الابتدائية ، وقد اضطروا لاختيارهم من بين معلمى المدارس الابتدائية لحاجتهم الى عدد كبير من الموجهين . وقد حدث ذلك فى أمريكا ، اذ أن الموجهين يختارون من بين الطلاب قبل تخرجهم فى الجامعات ثم يلتحقون « بمعهد العمل والتوجيه المهنى » .

أهمية التوجيه المهنى :

اتضح من احصاء نتائج الاستفتاءات التى أجريت للتلاميذ أن نسبة الفشل فى المهن التى اختاروها بعد توجيههم مهنيا بلغت ٣ فى المائة ، فى حين أن نسبة فشل أولئك التلاميذ الذين لم يوجهوا مهنيا بلغت ١٧ فى المائة .

هذا ، وقد أجريت استفتاءات للتلاميذ الذين لم يوجهوا مهنيا عما اذا كانوا غير راضين عن العمل الذى يقومون به فكانت اجابة ما يقرب من ثلثهم بالايجاب ، أما الذين وجهوا مهنيا فقد أجرى لهم نفس الاستفتاء ، وكانت اجابة ما يقرب من عشرين بالايجاب .

وقد أجرى نفس الاستفتاء بعد مزاولة المهنة التى اختاروها بخمس سنوات فكانت النتائج متشابهة مما يدل على نجاح التوجيه واستمرار العمل به .

وقد اتضح أيضا من الاحصاءات أن أكثر من ٨٠ ٪ من جميع طلاب المدارس الذين وجهوا مهنيا قد حصلوا على مهن طبقا للتوجيه الذى اقترح لهم وهذا دليل قاطع على نجاح التوجيه المهني ، وبالتالي ازداد الاقبال على مراكز التلمذة المهنية ، وخاصة عندما علم أولياء أمور التلاميذ بعد مناقشة الموجهين لهم بأن أفضل طريقة توضح لياقة الاطفال لنوع المهنة التى يختارها هى الدراسة لمدة ثلاث سنوات فى أحد مراكز التلمذة المهنية أو فى مدرسة فنية (صناعية - زراعية) .

ضعف التوجيه المهني فى إنجلترا :

لقد فشل الانجليز فى توجيه الشباب توجيها صحيحا يتفق مع ميولهم واتجاهاتهم ، اذ غالبا ما يترك مستقبل التلاميذ للحظ أو لظروف البيئة التى قد تملى عليهم توجيهها خاصا ، ولا أدل على ذلك من أن التلاميذ الذين يتخرجون فى المرحلة الثانوية فى سن الخامسة عشرة يلتحقون بمدارس المعلمين والمعلمات نادرا ما يلقوا اعدادا ملائما للنهوض بأعباء واجباتهم .

تفوق التوجيه المهني فى الولايات المتحدة الامريكية عنه فى إنجلترا :

لا يقتصر التوجيه المهني فى أمريكا على الاعداد للمستقبل فحسب ، وانما يعمل على تقديم المساعدة للتلاميذ للملاءمة بين أنفسهم وبين ظروف الحياة ، وفى بداية التوجيه يقوم الموجهون بالكشف عن مشاكل الاطفال الوجدانية ، وبحث حالتهم الاجتماعية ، ومستواهم العقلي وحالتهم الجسمية ، ومن ثم يسهل على الموجهين فهم التلاميذ فهما تاما ، وبذلك يتمكن الموجه من معاونة التلميذ على اختيار العمل المناسب له فى المستقبل ، وفى أمريكا يعد المعلمون اعدادا خاصا بعد تخرجهم فى الجامعات للقيام بعبء التوجيه المهني . أما إنجلترا فليس فيها شيء من ذلك .

طريقة لتنمية الفن عند المراهقين*

للدكتور محمود البسيوني
المدرس بمعهد التربية الفنية للمعلمين.

اعترف العالم بفن الطفل منذ نصف قرن تقريبا . وتمكن العلماء من كشف مميزات الخاصة التي تشترك مع بعض صفات الفنون القديمة . ولما كان لهذا الفن طبيعة ذاتية في السنوات الأولى من العمر ، فإن طرق توجيهه في هذه الفترة لم تعد موضوع جدل بين المشتغلين بالتربية الفنية . ولكن المشكلة التي ما زالت تثير جدلا كثيرا هي التعبير الفني في دور المراهقة ، أى من سن ١٣ الى سن ١٧ تقريبا . فالمشاهد أنه كلما نما الأطفال اتجه فنهم تدريجيا نحو تقليد الطبيعة ، ومحاكاة العالم الخارجى ، ويمكن القول بأنه أصبح موضوعيا الى حد ما . وتكمن في هذا التحول مشكلتنا الرئيسية ، اذ ان المراهق وقد بدا اهتمامه بالعالم الخارجى نجده يلتهم كل شيء بدون تمييز ، ولذلك فإن هذا الاتجاه يؤدي به ان آجلا أو عاجلا الى تعبير هزيل تنقصه الاصاله الفنية ، ولذلك نحن نتساءل : كيف يمكننا أن نقود هذا التعبير الفني حتى يظل المراهق في حالة صحية من الناحية الجمالية ، ويستمر في تنمية خبراته الفنية على أسس سليمة ؟

تشخيص المشكلة في نقطتين

- ١ - ان فن المراهق لا يصل الى نضوج معقول لأن اتجاه نموه الجمالى منذ فترة الطفولة غير واضح .
- ٢ - ان للبيئة تأثير سيئ يدفع بالنمو الفني في هذه الفترة الى اتجاه خاطئ ، ولم يسيطر المربون بعد بصورة واعية على هذا التأثير .

عوامل معوقة لنمو فن المراهق

هناك كثير من العوامل التي تؤثر تأثيرا سيئا على فن المراهق ، ونذكر هنا ثلاثة منها للدراسة :

(*) الكلمة التي ألقاها الدكتور محمود البسيوني في المؤتمر الدولى الثانى فى التربية الفنية الذى عقده الجمعية الدولية للتربية عن طريق الفن بمدينة لاهاي بهولاندة من ١٩ الى ٢٣ أغسطس سنة ١٩٥٧ وقد كان سيادته أحد ممثلى مصر فى هذا المؤتمر .

(ا) الاعداد الاكاديمية لمدرسى الفن .

(ب) طبيعة مرحلة المراهقة .

(ج) مستوى التذوق الجمالى لدى الجمهور وقيم الثقافة المتضاربة فى العالم . ولنتناول الآن هذه النقاط بالمناقشة والتحليل .

أثر الاعداد الاكاديمية لمدرسى الفن

ما زال الفن الاكاديمي هو العامل المؤثر فى تكوين ذوق مدرسى التربية الفنية ، وذوقهم هذا يشكل عاداتهم فى الرؤية ، وبالتالى الطريقة التى يوجهون بها المراهقين . وكنتيجة لهذا فانهم لا يعترفون الا بنوع واحد من التلاميذ الذين تتجه رسومهم اتجاها فوتوغرافيا . وعلى ذلك فان المراهق تحت قيادة مدرسى الفن ذوى الذوق الاكاديمي لا يجد أمامه فرصة للاختيار الا من بين اتجاهات ثلاثة :

(ا) فهو اما أن ينمى فنا أكاديميا ، وفى هذه الحالة يعتبر متوافقا مع اتجاه مدرسه وذوقه الفنى ، وهذا اتجاه خاطئ نحو النمو والتكامل .

(ب) أو يلقي بالفن التشكيلي عرض الحائط ويكتفى بالتعبير اللغوى . وإذا اتخذ المراهق هذا طريقا له فانه يصبح متخوفا من التجريب بخامات الفن ويقل اهتمامه به تدريجيا .

(ج) أما الطريق الثالث الذى قد يختاره المراهق هو أن يكون مبتكرا وهذا اتجاه نادر . فالتلاميذ لابد لهم أن يعتمدوا على مدرس مبتكر يستطيع أن يكشف النمط التعبيري لكل منهم ويتكهن بالاتجاه السليم لنموه . كما أن عليه أيضا أن يساعد تلاميذه على الوصول الى مستوى أرقى فى تعبيرهم . والمدرس يمكنه أن يحقق هذا باعداد بيئة تشجع النمو الابتكارى ، وتحبط فى نفس الوقت من بروز تلك النزعات التى لا تتفق مع النمو السليم ، مثل التقليد بدون احساس ، أو فقدان النمط الاصيل ، أو التكرار الآلى لبعض الوحدات سواء كانت من محفوظاته الخاصة ، أو من تلك الوحدات التى استعارها بدون هضم من مصدر خارجى غريب على تعبيره الخاص .

يجب عليه فى ايجاز أن يخلق بيئة لاتساعد على ظهور العادات الجامدة أو المعوقة التى تتجه بفن المراهق اتجاها سيئا نحو النمو . ولكى يساعد على

«إيجاد مثل هذه البيئة يجب أن يعد المدرس جوا مليئا بالأعمال الفنية الممتازة من الحاضر والماضى من الأنواع التى تتمشى مع أنماط التلاميذ .

دعنا نتصور تعبير تلميذ ذا طابع زخرفى يتميز بملامس السطوح وبما يحويه من التفاصيل الدقيقة . لكى يتمكن المدرس من تنمية هذا التعبير يجب عليه أن يوجه نظر التلميذ الى مشكلاته النامية طبيعيا من عمله . فلنفرض مثلا أن تكوين هذا التلميذ الفنى ينقصه العلاقات اللونية المتوافقة . هذه مشكلة كثيرا ما تشاهد بين أعمال المراهقين . والمدرس يستطيع أن يجعل تلميذه واعيا بها باتخاذ إحدى الطرق الآتية :

١ (ا) اما أن يعرض عليه المدرس نماذج من الطبيعة تتميز بعلاقاتها اللونية المتوافقة (كالأزهار أو الطيور أو الحيوانات أو المناظر الطبيعية) .

٢ (ب) أو يلفت المدرس نظره الى هذه القيمة فى أمثلة من الأعمال الفنية الممتازة التى ينتجها فنانون اشتهروا بتحقيقهم لها ويرتبط نمطهم الفنى بنمطه .

٣ (ح) أو يشرح المدرس أمثلة من أعمال تلاميذ نجحوا فى تحقيق العلاقات اللونية المتوافقة .

وسبب عجز التلميذ فى حل هذه المشكلة يرجع عادة الى عدة أسباب ، اما أنه لم يكتسب بعد المهارة فى خلط ألوانه ، أو أنه لم يستطع بعد أن يميز التشكيلات المتوافقة ذات المستوى الرفيع ، أو أن عاداته فى اختيار الألوان جامدة . فاذا ما شعر التلميذ بالمشكلة وأحس بالحاجة الى التغلب عليها ، فمن الواجب أن يساعده المدرس على حلها مستعينا بالطبيعة ، أو التقاليد الفنية . ويجب فى هذه الحالة ألا يعرض المدرس مثلا واحدا . اذ من الضروري أن تكون الأمثلة متنوعة ومتعددة لكى يستطيع التلميذ أن يفكر لنفسه ويتمكن من كشف طرق أصيلة لحل مشكلته . أما اذا كان المدرس قد أعد اعدادا أكاديمية ، فانه من النادر أن ينجح فى تزويد تلاميذه بهذا القدر الثقافى ، لأنه غالبا ما يعطى حوله جاهزة ، ويتقبلها تلاميذه دون مناقشة ، ثم يكررونها بطريقة آلية . لذلك لابد أن تصبح وحداتهم جامدة ، وآفاقهم محدودة . ولكن المدرس المبتكر ، على العكس من ذلك ، يستطيع أن يكشف مشكلات تلاميذه دون أن يفرض نفسه عليهم ، أو يتعجل نموهم ليرضى بعض عاداته الجامدة . ولكى يستطيع أن يفعل ذلك يجب أن يكون لديه مكتبة بها أعمال فنية ممتازة من كل العصور ليستخدمها فى الوقت المناسب ، فاذا تكشف أن مشكلة تلاميذه هى النقص فى التوافق اللونى ، فيمكنه أن يعرض رسوم بعض الفنانين الحديثين أمثال : ماتيس - ليحيه - ميرو - كما يستطيع أن يعرض أمثلة من المخطوطات الفارسية . ومن الضروري أن يحلل ويقارن بين هذه

الأعمال بعضها وبعض ، لكي يتفهم المراهق بشكل واع معنى العلاقات اللونية المتوافقة ، ويستطيع أن يتذوق الألوان ذات الطابع الهادئ ، أو البراق ، أو تلك الألوان التي تحمل حلم الفنان ، أو خياله . يجب أن يتعلم المراهق كيف ينظر بطريقة جمالية للأشياء ويستمتع بقيمتها ، يجب أن يتدرب على تمييز الألوان التي تمثل ذوقا رفيعا من غيرها . ولا يستطيع المراهق أن يصل الى هذه القيمة الا بمساعدة التقاليد الفنية . ولذلك اذا تمكن المدرس من كشف نمط المراهق في التعبير فانه يمكنه بوضوح أن ييسر له غذاء مناسباً .

ومع هذا فان هناك مشكلة يمكن أن تستثار في هذا المجال اذ أن لكل منا نحن المدرسين وجهة نظر فيما يعتقد أنه أنسب في كل حالة . وكما نعرف جميعا أن التقاليد الفنية يمكن أن تستخدم لتحسين نوع النمو أو الاساءة اليه ، فالتقاليد يمكن استخدامها في اتجاهين عكسيين . وعلى ذلك فكل شيء يتوقف على المدرس الذي يجب أن يكون له ذوق حديث لكي يستطيع أن يستخدم التقاليد لغاية حسنة - بعبارة أخرى لا يجب أن يخضع المدرس لطريقة الرؤية الخاصة بفنان معين ولا لصنعتة ، أو أى اتجاه قد يبدو قيما . وفي نفس الوقت يجب أن يكون حديثا في تفكيره ، أو دعنا نقول : يجب أن يكون هو نفسه مبتكرا كفنان وكمرّب . لكي يصبح للإنسان مبتكرا في الفن وفي التربية على السواء معناه تحقيق قيمة في نمو مدرسي الفن يندر وجودها بينهم . فمدرسو الفن الذين يعتبرون مبتكرين في فنهم يفرضون عاداتهم في الرؤية على تلاميذهم لكي يصلوا الى نتائج حسنة . ولكنهم ينتهون في أغلب الحالات بفن أكاديمي . في حين أن المدرسين الآخرين الواعين بالعمليات التربوية يتركون تلاميذهم بخبرات سطحية في الفن لأنهم ليسوا أنفسهم خبراء فيه .

طبيعة المراهقة

دعنا الآن ننتقل للتحدث عن المراهق نفسه ونناقش موقفه في ايجاز . ان المراهق في مرحلة أطلق عليها العلماء مرحلة الدقة . فهو يريد أن يتعلم كل شيء عن العالم الذي يدور حوله ، وفي مواد الدراسة الأخرى نجده يتعلم حقائق كثيرة في الكيمياء والطبيعة وعلمى النبات والحيوان واللغات والتاريخ والجغرافيا .

ولكن في الوقت الذي يواجه فيه المراهق بتحد من هذه المواد فانه يقابل بمدرسين للفن ما زالوا يطلبون منه أن يفعل أى شيء يريد مختارا أى موضوع وأي خامة دون تحد له من الخارج . انه يواجه بمدرسين للفن ليس عندهم الشجاعة ليوجهوه أو يقترحوا عليه شيئا بنائيا يمكن أن ينمي . وفي الحقيقة

أن المشكلة التي فشل (فرانز تشزك) في حلها في هذه السن ما زالت قائمة بل ان رقعتها قد اتسعت في مختلف أنحاء العالم . ان التلاميذ كانوا يتركون (تشزك) في هذا الدور من العمر وينصرفون للدراسة ما تتطلبه الجامعة . ان أى شخص متميز فى الفن فى حصصه لم يكن يعبأ بمتابعة اهتمامه وتنميته فى هذا الميدان . ونتساءل لماذا يفتر اهتمام التلميذ فى هذه الفترة . هل السبب فى ذلك أن المراهق يتكشف أن الفن ليس له قيمة معادلة للميادين الأخرى . وعلى ذلك فقرص المستقبل المتاحة أمامه ستكون أقل من تلك التى يريدونها رجال الأعمال فى التجارة والصناعة أو بعض المهن العلمية التى اكتسبت قيمة خاصة ؟

ان الميل الفنى اذا كان متاصلا حقيقة فانه يدفع الانسان لممارسته بصرف النظر عن كل الظروف المحيطة . ان حياة (فان جوخ) و (رمبرانت) وغيرهما تصور لنا أن الميل الفنى يدفع الفنان الى مزاولته والى معاناته والى تجشم الصعاب لكى يصل الى نمطه الخاص فى التعبير الفنى . ان التعلم نفسه لا يقتصر على المظاهر التى نتمتع بها . فاننا قد نتعلم من الأشياء التى نعانيها ونتغلب على الصعاب فيها ونبدل الجهد والعرق فى سبيلها أكثر من تلك المواقف التى نحس فيها براحة ومتعة وقتية . وعلى ذلك فان تعهد الميل الفنى لأى تلميذ ليس معناه اننا لابد أن نتقبل أى شىء ينتج على اعتباره أنه نهائى . فاذا لم نستطع أن نساعد تلميذنا بنقد بنائى ، فانه سوف يعرض ما يشعر به من نقص من أى مصدر خارجى : ربما من تلميذ أكثر قدرة، أو من كتاب أو مجلة، أو من رسم كاريكاتورى ، أو من صور المجلات المضحكة ، أو من أى اعلان سينمائى . انه سوف لا يستطيع أن يميز الأشياء القيمة من السيئة ، وسيصل معياره الجمالى الى حالة غير ناضجة . واذا كانت هذه هى النتيجة ، فلماذا اذا نقف موقفا سلبيا ازاء المراهقين ؟ كل هذه المظاهر المتقدمة تثبت أن المراهق فى حاجة الى تعليم والى غذاء . والغذاء معناه هنا أنه لابد له أن يبذل الجهد لكى يتعلم . كما أن ذلك يعنى أيضا أن المراهق عليه أن يرث بعض الخبرات من فن الحاضر والماضى . ان عليه أن يوسع فى الطريقة التى ينظر بها الى الأشياء أو يقوم بصنعها عن طريق استخدام أحسن أنواع التقاليد الفنية ذات القيمة التى تتمشى مع طراز تعبيره الخاص ، وتتفق مع مشكلاته . وهذا يوجه نمو المراهق نحو الابتكار ، وليس هنالك من طريق لمساعدة المراهق ليكون مبتكرا الا اذا أنتج تحت توجيه مدرس مبتكر يستطيع أن يقوده الى تعبير أرقى .

ان ترك المراهق كطفل فى فنه هو ضد طبيعة نموه . انه يريد أن يحس بأنه لم يعد ذلك الطفل ذو السن الصغيرة — يريد أن يشعر تماما بأنه أصبح ناميا . وهذا لا يمكن أن يحدث اذا اقتصرنا على اشعاره بأننا نقدر « أخطاء

طفولته في التعبير ، ثم نحجلا عن قيادته اذ نقف ازاء مشكلاته موقفا سلبيا في الوقت الذي يطلب فيه المساعدة والتوجيه .

أثر تذوق الجمهور والثقافة العالية على فن المراهق

اننا نعيش في عالم يتميز بالتغيرات المستمرة ، وما نعتبره اليوم ذا قيمة يعتبر غدا أقل قيمة . ان الاكتشافات التي تبتكر في العالم كل يوم تشجع هذه التغيرات . وعلى ذلك فان التناقضات توجد في الدول التي تتعارض فيها الرغبة نحو التغيير مع الاتجاهات الرجعية المحافظة . وكل هذا يؤثر في جعل حضارة اليوم غير مستقرة . ويؤثر هذا بالتالي على نمو المراهق . ان المراهق الذي يترعرع في ظل حضارة مثل حضارة المصريين القدماء ، أو الحضارة الايطالية في عصر النهضة ، لا ينمو في جو من المتناقضات لأن غايات نموه وآماله يمكن أن يتكهنها المربون بسهولة . أما اليوم فان كل التيارات الثقافية المتناقضة تعيش جنباً الى جنب في مكان واحد في كثير من أرجاء العالم . ولا شك أن لهذا أثره على مدرس الفنون في مدرسته الثانوية ، اذ يجعل من العسير عليه أن يرى لنفسه ولتلاميذه ، هدفا مستقرا للنمو . وكما نعلم أن المراهق يمتص كل القيم الاجتماعية ، والفنية ، وكل مقومات الحضارة ، بطريقة لاشعورية في أثناء نموه . وعلى ذلك فان هذه القوة المتناقضة التي تتميز بها الحضارة . لا بد أن تصل في النهاية الى تكوينه بشكل غير متكامل . ومن أمثلة التناقض ان كثيرا من حضارات اليوم تحاول أن تؤكد أهمية الفرد ، ولكنها تصل الى تنمية نوع من الفردية الانعزالية الانانية التي تختلف تماما عن الفردية الاجتماعية . اننا يجب ألا نتعرف على الفردية الا في مجالها الاجتماعي .

عندما يجد المراهق نفسه بين تيارات تسير في اتجاهات متضاربة فانه يشعر انه في حيرة ، وعلى ذلك فانه يربط نفسه بالعقائد التي تؤمن بها الغالبية . ولكن ذوق الغالبية في أي مجتمع لا ييسر لنا الاتجاه السليم للنمو . ان غالبية الناس لا تمثل الا ذوق الرجل العادي . وبالرغم من أننا نحترم الرجل العادي كعضو في المجتمع ، ولكننا لا يجب أن نأخذ وجهة نظره الجمالية التي غالبا ما تتجه اتجاهها فوتوغرافيا بشكل جدي . ان النمو الجمالي للمراهق يمكن أن يتحقق اذا كان مستوى ذوق الغالبية مترق وعميق . ونحن نقصد بالغالبية كل هؤلاء الذين يتعاونون في تشكيل بيئة المراهق ، وهؤلاء هم الآباء ، ومدرسو المواد العامة ، والصناع ، وأصحاب الحرف ، ومصورو الكتب والمجلات والجرائد ، ومصمموا الأزياء ، ومهندسون المدن . فنضوج مستوى تذوق الغالبية يرفع من مستوى تذوق المراهق . واذا ارتفع تذوق المراهق فانه بالتالي يؤثر في رفع مستوى تذوق الغالبية . وفي الحقيقة أن ذوق الجمهور العام يعتمد على الطريقة التي ندرس بها الفن في التعليم الثانوي .

وعلى ذلك لا يكفي أن نترك تكامل المراهق ليصاغ فى عزلة ، أو ليصنعه المجتمع وهو فى حالة راكدة ، أو نتركه لثقافة عالمية تتصف بالتضارب ، لا يجب أن نترك تكامله يحدث وسط هذه التيارات بطريق المصادفة — وعلى هذا ينبغى أن يكون هناك خطط حتمية لتؤكد لنا نتائج ايجابية .

فى مصر التى وصل فيها التحول السياسى الى تحقيق الحرية للشعب والتى يقف فيها كل الأفراد صفا متراسا ضد الاستعمار وضد احتلال الجيوش الأجنبية والتى تبذل فيها الجهود لاعادة انعاش القيم القومية التى تتميز بها الحضارة العربية فاننا نجد أن المراهق لابد أن يأخذ بنصيب فى كل هذا . فان قدميه يجب أن يكون لهما جذور فى أرضه ، كما أن رأسه يجب أن يتحرك فى اتجاه تحقيق آماني مجتمعة الذى يعيش فيه ، مجتمع والده وجده ، وكل من جاءوا قبله ، ومن سيخيثون من بعده . اننا اذا تركنا المراهق ينمو بعيدا عن غابات مجتمعه وأحلامه ، فان معنى ذلك أننا نتركه ينمو فى عزلة . انه فى السن الذى يجب عليه أن يعد نفسه فيه لكل مسئوليات المستقبل وتبعاته ، وفى نفس الوقت يجب عليه أن ينهى تدريجيا كل صفات الطفولة التى هى علامات لمراحل نموه الأولى . كما يجب عليه أن يتعلم أن يكون مواطنا عالميا ، مواطنا فى عالم انسانى لا تتضارب اتجاهاته مع آماني وأحلام مجتمعه الذى يعيش فيه . والفن يستطيع أن يلعب دورا هاما فى تحقيق هذه الغاية ، فمن طريق التعبير عن المشاعر الاجتماعية بخامات الفن فان الانسان يصبح اجتماعيا وأكثر وعيا بمسئوليته . ان القيم الجمالية هى فى ذاتها قيم اجتماعية . وعلى ذلك حينما نتكشف اتجاه النمو المفقود فى أهداف المجتمع نفسه وآماله وفى الأهداف السليمة غير المتضاربة لعالم انسانى ، فاننا نكون بذلك قد حاولنا أن نجعل المراهق يتكامل مع مجتمعه ومع كل المجتمعات التى لها نفس الآمال والغايات . ولكن اتجاه النمو هذا اذا وجد فانه يعطينا مادة التعبير المناسبة للمراهق ، ولكنه لا يلزمنا بضرورة استخدام الأصول الفنية لتحقيق هذه الغاية . وهذا المشكل الأخير يمكن أن يحل بطريق غير مباشر فى أثناء انشغال المراهق فى التعبير عن انفعالاته . وطالما كانت مادة التعبير التى نيسرها ذات معنى له ، فان الأصول الفنية يمكن أن تتحقق بشكل تلقائى ، كما يمكن أن تدعم هذه الأصول بمساعدة الاعمال الفنية المناسبة من الماضى والحاضر ، وكذلك بدراسة الطبيعة . لكى تكتسب مادة التعبير أصولها الفنية ، فان ذلك يتطلب دراسة عميقة لكل الوسائل الممكنة التى استخدمت فى التقاليد الفنية السابقة ماضية وحاضرة . ان هذه الوظيفة ليست سهلة ، انها لا تقابل بالعناية اللائقة فى معظم المدارس .

توصيات

١ - يجب أن نراعى في أثناء توجيه فن المراهق أننا نعيش في حضارة متغيرة • وعلى ذلك يجب أن نتيح للتلميذ أن يجرب ليكشف لنفسه قيما جمالية جديدة •

٢ - يجب علينا أن نتصرف نحو فن المراهق بالعقيدة التي تؤكد أن كل فرد له طراز خاص في التعبير • ينبغي أن يكشف وينمي في اتجاهه الطبيعي •

٣ - يجب أن يكون التذوق الفني لمدارس الفن المختلفة مع فهم عام لتاريخ الفن ضمن برنامج التربية الفنية الذي يدرسه المراهق •

٤ - يجب أن يتعلم المراهق المهارات التي تساعد في أن يعبر عما يختلج في نفسه بطريقته الخاصة • ولا ينبغي أن تكون هذه المهارات مفروضة • فمن الواجب أن يتعلمها حينما يشعر حقيقة بالحاجة إليها ، كما يجب أن تعالج كأجزاء مرتبطة بتعبيره الخاص •

٥ - إذا كان من المتعذر الحصول على أعمال فنية أصيلة لدراساتها كوسائل مساعدة لتنمية فن المراهق ، فيجب على الأقل أن تكون هناك مكتبة مليئة بنسخ من الأعمال الفنية من مختلف العصور يمكن استخدامها بسهولة كلما شعر المراهق بحاجة إليها •

٦ - يجب أن يكون ملحقا بغرفة الرسم متحف صغير به نماذج طبيعية مختارة يسهل ترتيبها بشكل يلهم التلميذ بعض الاحساسات ، وكذلك لكي تستخدم كوسائل مثيرة لادراك العلاقات •

٧ - لكي نسيطر على النمو الجمالي للبيئة وتأثيرها على فن المراهق يجب أن يكون هناك دراسة خاصة في تذوق الفن كجزء في تكوين كل أب وكل مدرس عامة •

٨ - يجب أن تخصص هناك بعض الدراسات لنوع الصور والرسوم التي توضع فى كتب الأطفال والمراهقين على السواء . فالملاحظ ان أغلب الرسوم التي توضع فى الكتب المدرسية بوجه عام لاتراعى فيها النواحي الجمالية ولا نمو المتعلمين .

٩ - يجب أن يخصص مكان مناسب بكل مدينة ليعرض فيه نماذج مختارة من فن المراهق من وقت لآخر - كما يجب أن ييسر عملية اقامة معارض فن المراهق وتداولها محليا ودوليا (١٠)

(١٠) ألقى بتاريخ ٢٠ أغسطس سنة ١٩٥٧ بمقر المؤتمر بلاهاى ، واستخدمت بعض نماذج من أعمال التلاميذ المصريين للايضاح .

وزارة التربية والتعليم
مركز الوثائق التربوية

المدرسة الثانوية في الاتحاد السوفيتي

يتناول الكلام هنا المدرسة الثانوية رقم ٩٦ في موسكو .

تقع هذه المدرسة في حي من الأحياء العمالية وهي مدرسة ثانوية كاملة تستمر الدراسة بها عشر سنوات . يدخلها الطفل في السابعة ويخرج منها في السادسة عشرة .

يتكون بناء المدرسة من أربع طبقات يفتح بابها الكبير على فناء واسع وخلف هذا البناء توجد حديقة تجريبية زرع التلاميذ بها الفواكه والأشجار والشجيرات المختلفة ، وهم يقومون فيها بالتجارب العملية في مقرر علم الأحياء .

يؤدي المدخل الأمامي إلى بهو كبير به غرفة ملابس الأطفال ، ومنه يبدأ السلم العريض إلى الطبقات العليا حيث حجرات الدراسة والمعامل ، كما نجد في الجناحين المتوازيين الخارجين من البناء العام المكتبة المدرسية ومعامل الطبيعة والكيمياء وحجرة المعلمين وحجرة للتمرينات الفنية وبعض حجرات الدراسة .

توجد معظم حجرات الدراسة في المبنى العام الذي تحتل الورش الميكانيكية طابقه الأرضي .

يمكن إخلاء الفصول بسهولة وبدون أي ضجة بفضل الممرات الفسيحة حيث نجد صور العلماء والأدباء والكتاب الروس (قام برسمها الفنانون الروس) كما نجد صوراً لحياة المدرسة ونشاط التلاميذ .

معظم تلاميذ هذه المدرسة (٧٠ ٪) تقريباً من أبناء عمال المصنع المجاور للمدرسة .

يعمل في هذه المدرسة ٤٩ معلماً كلهم — باستثناء ٥ معلمين للسنوات

الأربع الأولى من ذوى المؤهلات التربوية العالية • قضى بعضهم فى التعليم ١٥ عاما ، بينما بدأ بعضهم الآخر مهنته التربوية منذ عام واحد ، ولكنهم يشتركون جميعا فى حب مهنتهم وفى مواجهة المشاكل والمسائل التى تعترضهم بشئ من الخيال والروية والذكاء •

وتبدأ الدراسة الساعة الثامنة والنصف •

ولكن التلاميذ المكلفون بالنظام ، وعلى رأسهم معلم مسئول ، يحضرون الى المدرسة الساعة الثامنة حتى يشرفوا ويتأكدوا من أن المدرسة والتلاميذ على أتم استعداد لاستقبال اليوم المدرسى الجديد •

وتقضى القواعد المدرسية بأن يكون التلميذ مستعدا فى دروسه ، وأن يبدو دائما أنيقا فى مظهره ، مهذبا فى سلوكه ، طيبا فى معاملاته فى المدرسة ، وفى الشارع ، وفى الأماكن العامة ، وأن يحترم الكبار ويرعى صغار التلاميذ • كما يهتم ويعنى بالمريض والضعيف ، وأن يساعد والديه ويطيعهما ويحترمهما •

يختار التلاميذ الذين يكلفون بالاشراف على مراعاة هذه القواعد من السنوات الثلاث الاخيرة (٨ - ١٠) تمتلئ الممرات والسلالم بأصوات التلاميذ وتحركاتهم ما بين الساعة ٨ر١٥ والساعة ٨ر٢٥

ثم يدق الجرس وتبدأ الدراسة ويبدأ العمل لتربية المواطن الصغير فى نشاط واخلاص وعناية •

أهداف ومبادئ المدرسة :

الهدف الأول هو تدريب الفرد تدريبا كاملا متكاملا بتزويده بأهم مبادئ العلوم حتى يألف الاتجاه والتفكير العلميين •

الهدف الثانى تتعاون فى تحقيقه المدرسة مع البيت ومع المجتمع كله ، وهو تزويد المواطن الصغير بأجمل الصفات الخلقية والمزايا الانسانية من نشاط ونظام وأحساس بالتواجب الاجتماعى والروح الجماعية بحيث تنمو عنده الأمانة والشجاعة والصدق والانسانية ، كما تحاول أن تربي عنده الشعور بالصدقة والزمانة والوطنية والعلاقة الطيبة بين الشعوب والدول ، الأخرى •

والمدرسة مجتمع ديموقراطى لا تميز فيه ولا تفرقة بسبب الجنس أو القومية أو الدين أو مركز الوالدين الاجتماعى .

مواد الدراسة :

يدرس التلاميذ فى هذه المدرسة الثانوية :

اللغة الروسية وآدابها - الرياضة - الطبيعة - الكيمياء - التاريخ - الجغرافيا - الأحياء - ولغة أجنبية (الفرنسية أو الانجليزية أو الألمانية - حسب اختيار التلميذ) وعلم النفس - الرياضة البدنية - الرسم - المهارة الصناعية - الغناء - دراسة الآلات والهندسة الكهربائية - الأشغال اليدوية ..

هدف هذا المقرر :

تهدف المدرسة بهذا المقرر الى تربية التلميذ تربية كاملة متكاملة بتزويده بالمعرفة والتدريب اللازمين لدراسة أعلى ، أو لممارسة أى نشاط عملى أو صناعى بعد اقامة الدراسة الثانوية .

تصنيع المدرسة الثانوية :

تواجه المدرسة الآن مثل غيرها من المدارس الثانوية فى كل الاتحاد السوفييتى مشكلة الانتقال الى نظام جديد يهدف الى جعل الدراسة فنية صناعية بدراسة الأسس العلمية للإنتاج الحديث وتطبيق المعرفة النظرية فى عملية البناء الاشتراكى وقد أدى هذا الاتجاه الجديد الى :

١ - زيادة عدد الساعات المخصصة لعلوم الطبيعة والكيمياء والتجارب العملية فى المعامل .

٢ - اضافة مادة دراسة الآلات الى مقرر السنتين الثامنة والتاسعة .

٣ - أضيفت مادة الهندسة الكهربائية وزاد الاهتمام بالتجارب العملية فى علم الأحياء والأشغال اليدوية فى السنوات الأربعة الأولى .

٤ - أضيفت الى مقرر السنتين الخامسة والسادسة التجارة والتعدين .

٥ - زادت ساعات النشاط العملى خارج المقرر الدراسى بزيادة الاهتمام بالدراسة الفنية والصناعية .

٦. - زاد ارتباط المدرسة بالمصانع زيادة كبيرة ، فالمدرسة رقم ٩٦ منصلة كل الاتصال بورش عربات السكة الحديد التي قامت بتزويد المدرسة بورش صناعة المعادن .

٧. - تقوم المدرسة برحلات عملية الى الورش المختلفة حيث يشاهد التلاميذ تحت اشراف وتوجيه المعلمين قوانين الطبيعة والكيمياء أثناء العمل والتطبيق .

٨. - يدرس التلاميذ في مخزن للسيارات مجاور للمدرسة مقررا في دراسة السيارات للسنة التاسعة .

٩. - يدرس تلاميذ السنوات الخامسة والسادسة والثامنة ادارة وعمل الآلات في الورش الميكانيكية بالمدرسة .

١٠. - تقوم المدرسة بالتجارب العملية المتصلة بعلوم الأحياء في حديقة المدرسة .

ماهية التعليم :

ليس التعليم عملية ميكانيكية لجمع المعلومات وشحن الذهن بها ، بل تبادل حي نشط بين المعلم والتلميذ تلعب فيه شخصية المعلم دورا هاما في التأثير على التلميذ تأثيرا طيبا .

وهذا عن طريق وسائل كثيرة :

١. - يعتبر الأدب من أهم هذه الوسائل ، اذ يقدم الأدب الكلاسيكي الروسي في أبطاله وشخصياته أجمل سمات النفس الروسية زاروع صفاتها وأبرز ألوانها مما يدفع بالتلاميذ الى التمثيل والمحاكاة والتقليد ، كما يكشف الأدب عن طريق أمثلة الانسانية النبيلة عن حقيقة الحياة والواقع وينعش عند التلاميذ حب أفراد الشعب ويدفعهم الى الجهاد في سبيل تحقيق المثل العليا للحق والخير والجمال والعدل وتكثر في هذا الأدب الشخصيات القومية التي تعتبر نماذج للملايين الناس لتأكيد الصفات الخلقية العالية عند التلاميذ .

٢. - يتعلم التلاميذ في دروس التاريخ كل ما هو تقدمي في ماضي بلادهم مما يدفعهم الى رفض كل ما يقف في طريق التقدم والنمو والسير الى

الامام ، كما يدفع تاريخ البلاد الأخرى التلاميذ الى حب واحترام الشعوب فى مختلف الأقطار ، كما تدفعهم الى الجهاد فى سبيل تحقيق أنبل المثل الانسانية .

٣ - تعتبر دراسة الجغرافيا من أهم الوسائل للمعرفة اذ تساعد التلاميذ على فهم حقيقة علاقة الانسان بالطبيعة ليعرف دور الانسان فى اخضاع قوى الطبيعة عن طريق نشاطه وعمله .

٤ - تهتم المدرسة بتربية التلاميذ تربية جمالية عن طريق مراكز فنية يتمرن فيها التلاميذ على التمثيل تحت اشراف معلمين اخصائيين ، كما يقدم التلاميذ انتاجهم المسرحى أمام زملائهم وباقى أسرة المدرسة .

كما يدرس تلاميذ السنوات الستة الأولى الرسم والغناء ، وتقوم المدرسة بتعريف التلاميذ بأروع أعمال الفنانين والموسيقيين من روس وأجانب .

٥ - يتدرب تلاميذ السنوات العشر جميعا تدريباً بدنيا ساعتين كل يوم ، كما تحتل الرياضة البدنية مكاناً مهماً فى نشاط خارج المدرسة ، وينتمى معظم التلاميذ الى مختلف فرق الباسكت بول والفولى بول والتزحلق على الجليد والالعاب السويدية وغيرها .

٦ - تنتشر فى كل البلاد شبكة من المؤسسات تساعد المدرسة والبيت فى تربية التلاميذ مثل : بيوت الرواد ، ونوادر الأولاد ، وبيوت الثقافة ، ومكتبات الأولاد ، كما تقوم المسارح ودور السينما والملاعب الرياضية بدورها فى تثقيف وتهذيب الشباب .

ينشط التلاميذ والشباب فى كل هذه المراكز تحت ارشاد وتوجيه اخصائيين فنيين يعملون على تنمية قدرات التلاميذ وتنظيم أوقات فراغهم .

تجربة المدارس الراقية

للاستاذ خليل كامل ابراهيم
المدير المساعد للبحوث والمشروعات
بوزارة التربية والتعليم

تزايد الاقبال على التعليم الابتدائي فى السنوات الأخيرة تزايداً لم تعهده البلاد من قبل . وهذا الاقبال هو نتيجة طبيعية لارتفاع مستوى الوعي الفكرى والاجتماعى بين أفراد الشعب والى استجابة الدولة فى عهد الثورة لتحقيق مطالبه .

وقد قامت الدولة فى أعقاب الثورة بوضع سياسة لتنفيذ الالتزام ، ولن يمض وقت طويل حتى يكون الالتزام مطبقاً فى كل أنحاء البلاد . وقد استتبع ذلك رسم سياسة للتوسع فى قبول التلاميذ واعداد المعلمين وانشاء المباني الى غير ذلك مما تتطلبه حاجات البلاد التعليمية فى نهضتنا الحالية .

ومن مراجعة اعداد المقبولين بالمدارس الاعدادية العامة والاعدادية الفنية واحصاءات المقيدين بالفرق المختلفة بالمدارس الابتدائية نجد أن المرحلة الأولى تعتبر مرحلة نهائية بالنسبة لنحو ٨٠ ٪ من جملة التلاميذ .

والذين يتمون المرحلة الابتدائية يتركون المدرسة فى سن الثانية عشرة تقريباً . وما يحصل عليه التلميذ فى المدرسة الابتدائية من بدايات المعرفة والخبرات والمهارات لا يمكن أن يعتبر كافياً لتمكينه من أن يخطط لنفسه طريقاً فى الحياة .

وقوانين العمل فى بلادنا لا تسمح للأطفال فى هذه السن بأن يمارسوا حرفة من الحرف أو يزاولوا عملاً من الاعمال .

هذا فضلاً عن أن هذه السن هى مطلع دور المراهقة الذى يتطلب التوجيه والرعاية والتحصين ضد عناصر الشر والفساد .

ومعنى هذا أن هناك وقفة من سن الثانية عشرة التى يترك الأطفال فيها:

المدارس الى سن الرابعة عشر وهى السن التى يمكن أن يزاولوا فيها عملا أو يحترفوا حرفة .

ويهون الأمر لو كانت هناك مؤسسات تتولى رعاية هؤلاء الافراد وتوجههم وتتيح لهم فرص الاستزادة من الخبرة وتوفر لهم مجال التدريب على المهارات التى تعينهم على العمل المنتج .

ولكن واقع الأمر الى الآن أن الذين يتركون المدرسة الابتدائية لا تتوافر لهم فرص النمو والاستزادة . وهم — بعد اذ نالوا من التعليم حظا ما — يضيقون بالعمل فى الحقل أو بمزاولة الأعمال التى يقوم بها آبائهم وذووهم وأكثرهم — اذا ما ترك هملا — ارتد الى الأمية . واستولى عليه التمرد وعدم الرضا .

هذه الحال ملاحظة فى وقتنا الحاضر . فماذا تكون الحال فى مستقبل الأيام؟

اننا نخشى أن تؤدى سياسة التوسع فى التعليم الابتدائى الى اضافة أعباء جديدة على المجتمع أساسها هذه الثروة البشرية المعطلة التى لم تعد للعمل والانتاج .

وخطورة هذه الظاهرة تدعو الى التفكير الجدى فى عدة أمور منها :

١ — نوع التعليم الذى يقدم فى المرحلة الأولى ومدى صلاحيته لمعاونة المتخرجين فى خدمة أنفسهم وخدمة المجتمع الذى يعيشون فيه .

٢ — مدى كفاية السنوات الست لتزويد التلاميذ بالحد الأدنى من المعرفة والخبرة والمهارات الضرورية لتحقيق أهدافنا القومية من ناحية وأهداف التعليم الابتدائى من ناحية ثانية .

٣ — واذا كانت امكانيات الدولة لا تكفى فى الوقت الحاضر لمد مرحلة التعليم الابتدائى مدة أطول بحيث يخرج التلميذ قادرا — الى حد كبير — على الاعتماد على نفسه فى كسب رزقه ، فهل نركز اهتمامنا فى تعميم التعليم الإلزامى أم نطيل أمد تنفيذ سياسة التعميم قليلا مقابل تزويد أبنائنا بالأدوات التى تعينهم على العيش والمشاركة فى الارتفاع بالمجتمع فى شتى النواحي ؟

٤ — ثم ما هو نوع التعليم الملائم للذين يتمون المرحلة الابتدائية وهل يكون تعليما مهنيا أم تعليما عاما ؟

من المسلم به أن بلادنا أحوج ما تكون الى التعليم الذى يتفق مع برامج التصنيع ويسد حاجة المشروعات الانتاجية المختلفة ، ولكن ما هى صورة المناهج التى تحقق هذه الغاية ؟ وما هى المدرسة التى يمكن أن تقوم بهذا الدور ؟

ان الاعتقاد السائد هو أن المدرسة الاعدادية الفنية هى التى يمكن أن تضطلع بهذه المسئولية .

وواقع الأمر أن التعليم المهنى لا يقوم الى الآن على أساس الاختيار وانما يقوم من البداية على أساس التخصص فى حرفة واحدة . هذه الحرف لا تتفق مع ميول التلميذ وقد لا تمثل فى كثير من الأحيان حاجة المجتمع ، هذا الى أن التدريب العملى يتم فى المدرسة بأساليب وأدوات تغاير ما يجرى فى المجتمع . يضاف الى هذا ان فترة المرحلة الاعدادية لا تكفى للسيطرة على أدوات المهنة وأصولها ولا تتيح الفرصة للتزود بأساسيات الثقافة العامة والاتجاهات الاجتماعية الطيبة اللازمة لتكوين المواطن المستنير .

ومعروف ان التلميذ لا يستطيع ان يتخير مهنة ما الا اذا مر ببرنامج مهنى عام منوع يساعد على الكشف عن ميوله وهواياته . ولما كانت المدرسة الابتدائية بإمكانياتها الحالية لا توفر له هذا المجال فان المدرسة المهنية يمكن أن تقوم بهذه الوظيفة . ولو أدخلت الخطوة الكشفية فى المدارس المهنية لكانت برامجها أقرب الى ميول التلاميذ وأدعى الى سد حاجات المجتمع ومطالبه ، بل اننا لنذهب الى أبعد من هذا فنقول لو أن المرحلة الاعدادية كانت مرحلة كشفية ، كما يجب أن تكون ، ووفرت لها الامكانيات التى توفر للتلاميذ الاساسيات اللازمة الى جانب ميادين النشاط العلمى ، لما كان هناك داع الى وجود المدارس الراقية ، ولا الى وجود المدارس الاعدادية الفنية ، وانما تصبح المرحلة الاعدادية مرحلة عامة يتم فيها توجيه التلميذ الى أحد ميدانين : الميدان النظرى للذين يستطيعون مواصلة التعليم الثانوى النظرى . والميدان العملى للذين يتفق قدراتهم واستعداداتهم مع مرحلة التعليم الثانوى الفنى .

من كل ما تقدم نستطيع أن نتبين الظروف والدوافع التى دعت الى انشاء المدارس الراقية .

انشاء المدارس الراقية :

ليست فكرة المدارس الراقية جديدة على مصر . فقد سبق أن أنشأت الوزارة هذه المدارس عام ١٩١٦ لتكون بمثابة الحلقة المتمة لحلقة التعليم الأولى .

وغيرضاها تقوية مواهب التلاميذ واستعداداتهم تقوية عملية لكي يتسنى لهم التفكير فى الدخول الى معترك الحياة ، وبحيث يكونون قادرين على مزاولة أى عمل ، وبحيث تزداد كفاءتهم وأهليتهم بسبب هذه التربية العامة مهما كان نوع العمل الذى يمارسونه (١) .

وقد أنشأت الوزارة عددا من هذه المدارس للبنين والبنات ، وحذت مجالس المديرية حذو الوزارة فى هذا السبيل ، فحولت عددا من مدارسها الى مدارس أولية راقية .

وكانت مدة الدراسة بهذه المدارس ٤ سنوات ، ووضعت لها مناهج ترتفع فى مستواها عن مناهج المرحلة الأولى ، وأدخلت على خطة الدراسة بعض أوجه النشاط العملى ، كالنجارة والنسج والمعادن .

الا أن مشروع المدارس الراقية لم يصادفه التوفيق اذ ذاك ، لعدم اقبال الناس على هذا النوع من التعليم ، ولم يبق من مدارس البنين سوى مدرسة واحدة بالقاهرة ، وهى التى حولت فى عام ١٩٢٥ الى مدرسة المعلمين الأولية .

أما مدارس البنات فقد ظلت قائمة الى عهد قريب ، وهذا يرجع الى أنه هدفها قد تغير بعد انشائها بفترة قصيرة ، وأصبح الغرض منها تغذية مدارس المعلمات الأولية ، وقد فشلت المدارس الراقية القديمة ، لأن مشروع انشائها حمل بين طياته معاول الفشل .

١ - فكرة الاعداد للحياة بدت غريبة على الناس فى ذلك الوقت الذى كانت وظيفة المدرس فيه هى اعداد التلاميذ والطلاب للوظائف .

٢ - وقد توسعت الوزارة والمجالس فى انشاء هذه المدارس ، ولم تتبع مبدأ التجريب فى نطاق ضيق ثم تتوسع بعد ذلك فى ضوء ما تسفر عنه التجربة .

٣ - ولم تكن مناهج مدارس البنين تختلف كثيرا عن مناهج التعليم الصناعى . كما كانت مناهج مدارس البنات قريبة الشبه من مناهج الفرق الاولى من مدارس المعلمات .

كما أن المناهج فى جميع المدارس كانت مناهج موحدة فلم يراع فيها اختلاف البيئة أو تباين الظروف المحيطة بكل مدرسة .

(١) المذكرة المرفوعة من وزارة المعارف الى مجلس الوزراء فى ٦/٦/١٩١٦

ولما شرعت حكومة الثورة فى دراسة وسائل اصلاح نظم التعليم رأت أن الحاجة الى المدارس الراقية فى عهدنا الحاضر أشد مما كانت عليه فى عام ١٩١٦ وأخذت فى الاعتبار نتيجة التجربة السابقة ، والعوامل التى أدت الى فشلها .

وقد بنى المشروع الجديد للمدارس الراقية ، كما جاء فى القانون رقم ٢١٠ لسنة ١٩٥٣ الخاص بتنظيم التعليم الابتدائى على الأسس الآتية :

١ - ان هذه المدارس تجريبية تتبع الادارة العامة للتعليم الابتدائى خلال السنوات الخمس الأولى ، ثم تتبع المناطق بعد ذلك .

٢ - ان مناهج الدراسة بهذه المدارس ليست موحدة ، وانما تختلف باختلاف البيئة ، كما ترك المجال لتواحي النشاط المدرسى بحسب ميول التلاميذ واستعداداتهم ، وظروف البيئة وامكانيات المدرسة .

٣ - ان الدراسة بهذه المدارس ليست دراسة مهنية ، وانما هى دراسة عامة لا تقوم على أساس التخصص ، وغايتها الكشف عن ميول التلاميذ ومساعدتهم فى التدريب على الأساسيات اللازمة للعمل الذين يتخبرونه الى جانب المواد الثقافية والاتجاهات الضرورية والاجتماعية لكل مواطن .

مناهج المدارس الراقية :

تختلف مناهج هذه المدارس فى طبيعتها وفى أهدافها عن مناهج المدارس الاعدادية العامة والفنية ، وهذا الاختلاف يرجع الى عدة عوامل منها :

١ - ان هذه المرحلة نهائية فهى لاتوصل الى مرحلة نظامية تالية .

٢ - ان مدة الدراسة بهذه المدارس - وهى ثلاث سنوات - قصيرة ، ولهذا فهى لاتكفى للالمام بالوان المعرفة الأساسية الضرورية لتنشئة المواطن الصالح ، بالاضافة الى التدريب العملى الكافى على المهارات اللازمة لممارسة حرفة من الحرف .

٣ - لما كانت أعمار التلاميذ الذين يقبلون بهذه المدارس تتراوح بين ١٢ و ١٣ سنة ، فان الاجماع يكاد ينعقد على أنهم فى هذه السن لا يحسنون التعرف على ميولهم وقد استتبع هذا :

(أ) أن يكون البرنامج العملي من التنوع بحيث يتيح الفرصة لأن يتخير التلاميذ من الحرف والأعمال ما يتفق مع ميولهم .

(ب) كما روعى أن يكون مجال المواد النظرية من المرونة بحيث يخدم النواحي العملية التي يقع اختيار التلميذ عليها .

وفي ضوء هذه الاعتبارات وضعت مناهج المدارس الراقية ، ورغم ما أخذ على المناهج في بعض النواحي ، فمن الانصاف ألا تغفل أن وضع منهج مرن يحقق الأغراض التي تستهدفها هذه المدارس ، هو مطلب صعب لا يمكن أن نتكامل صورته النهائية دفعة واحدة ، وإنما يتم ذلك على خطوات تجريبية ، وقد كان من المقرر أن تجرب هذه المناهج ثم تعدل في ضوء احتياجات البيئة وظروف المدارس وامكانياتها ، ولكن ظروف كثيرة حالت دون تنفيذ التجريب على الوجه السليم ، مما سنعرض له بعد قليل .

وعلى العموم فإن مراجعة هذه المناهج ، يمكن أن نخرج منها بالاتجاهات الآتية :

١ - اتجهت المواد النظرية كلها لخدمة هدف المدرسة الأول ، وهو الإعداد للحياة . وقد ركز الاهتمام على المشاكل الفردية والمحلية والقومية التي تهم الشخص أو المجتمع . وقد شمل ذلك المشاكل السياسية والاجتماعية والاقتصادية .

كما روعى أن يتم علاج هذه المشاكل بالتخطيط الذي يشترك فيه التلاميذ مع المدرسين ، وأن تستمد البدايات في موضوعات الدراسة من واقع الحياة حتى يكون للعملية التعليمية معنى ، وحتى تنتهي الى نفع محقق يعود على التلاميذ ، وقد يتعدى هذا النطاق فينتفع المجتمع منه . ولتحقيق هذا بنيت معظم المناهج النظرية على المشاهدة والاحتكاك بمختلف الظواهر وألوان النشاط المحلي واعتبرت الرحلات والزيارات والجولات خطوات أساسية في الدراسة .

٢ - اتصف البرنامج العملي بالعموم والتنوع حتى يتيح للطلاب مجالا للتعرف على الأساسيات الضرورية لعدد من الحرف تختلف باختلاف البيئة وحاجتها .

٣ - بنى البرنامج على أساس الربط بين المدرسة والمجتمع ، فانتاج الورش يصرف في المجتمع ، والجمعية التعاونية تخدم المجتمع ، والخدمات

الصحية والثقافية التي تقوم بها المدرسة كلها وسائل لتحقيق هذا التفاعل .

وقد تمت مرحلة الاعداد لتنفيذ المشروع في بداية العام الدراسي ١٩٥٤-٥٣ وفتحت المدارس أبوابها . ولكن المشروع واجهته منذ البداية مشكلات ، واعترضته عقبات ، عوقت سيره ، وحددت اتجاهه ، وباعدت بينه وبين تحقيق الغاية التي يستهدفها .

ويمكن تلخيص هذه العوامل فيما يلي :

١ - **العجلة في الاعداد** : ان الاعداد لمدارس من هذا النوع فريدة في أهدافها، جديدة في برامجها وطرق التدريس فيها يتطلب وقتا طويلا ، وهذا لم يتح لهذه المدارس ، فقد أعدت البرامج ، وعين النظار والمدرسون ، واختبرت المباني ، واستكملت الاجراءات المختلفة في شهر واحد .

وفي هذه العجلة اكتفى باختيار النظار على أساس تقديراتهم ، ولم تتح لنا فرصة الاجتماع بأعضاء هيئة التدريس لتعريفهم بوظيفة هذه المدارس وطريقة العمل فيها ، وطبيعة مناهجها الى غير ذلك من الأساسيات التي يتحتم على كل ناظر ومدرس أن يعرفها ويدرسها ابتداء في مثل هذه التجربة .

٢ - **اسم المدرسة** : سميت هذه المدارس « الابتدائية الراقية » اعتمادا على أنها مرحلة متممة للمرحلة الابتدائية ، وترجمة لآمال البلاد في أن تتمكن في المستقبل القريب من اطالة المرحلة الابتدائية ثلاث سنوات آخر . ولكن هذه التسمية لم تصادف قبولا في نفوس المدرسين والتلاميذ . وقد ضاق المدرسون أكثر من التلاميذ بهذه التسمية ، ومع أن التسمية لاتعني شيئا ، وانما المدار على نوع العمل الذي تقوم به المدرسة وقيمته ، الا أن المدرسين الصالحين كانوا غير راضين عن بقائهم بها ، وقد انعكس هذا الشعور على أعمالهم ، وانتقل الى تلاميذهم .

٣ - **الامكانيات المادية** : كانت الميزانية التي رصدت لهذه المدارس صدمة هزت أركان المشروع منذ بدايته ، فقد وضعت المناهج على أساس أن ميزانية هذه المدارس لاتقل عن ميزانية المدارس الاعدادية على أسوأ الفروض . وبذلك استطاع تعيين المدرسين الذين يستطيعون القيام بتدريس هذه المناهج ، ويتأتى تزويد الورش بالأدوات الضرورية ، وتتاح تغذية التلاميذ تغذية تكافأ في نوعها وكميتها مع الجهود

الجسمانية التى يقومون بها ، وتتناسب فى الوقت نفسه مع أعمارهم .
ولكن ميزانية المدرسة الراقية كانت هى نفس ميزانية المدرسة الابتدائية
ذات الفصول الخمسة ، وقد بذلت جهود كثيرة متكررة لاصلاح هذا
الوضع ، ولكن العلاج كان جزئيا لا ينسحب على جميع بنود الميزانية ،
وكان فى الوقت نفسه مؤقتا ، فاذا انقضى العام بدأت محاولات العلاج
من جديد . وما زالت التغذية والرحلات والنشاط الرياضى والاجتماعى
تسير فى هذه المدارس وفق النظم التى تتبع فى المدارس الابتدائية .
ونتج عن قصور الميزانية تعطل الناحية العملية تماما شطرا كبيرا من
العام الأول ، بل ان كثيرا من هذه المدارس لم يستكمل بعد الادوات
الضرورية ، وأصبح تنفيذ البرنامج عسيرا ، فأدوات الأشغال التى
تستخدم الآن فى معظم هذه المدارس ، هى نفس الأدوات التى تستخدم
فى المدرسة الابتدائية ، وهذه لا يمكن أن تحقق الأساسيات التى بنى
عليها برنامج الدراسة ، وأهمها العموم والتنوع ، وحق للتلاميذ أن
ينصرفوا عن الاهتمام بالناحية العملية ، وحق للمدرسين أن يعنوا
بالناحية النظرية .

٤ - الربط بين هذه المدارس ومدارس المعلمين العامة : حدث أن تقدم
لمدارس المعلمين والمعلمات العامة عدد هائل من التلاميذ والتلميذات فى
عام ١٩٥٣ . وقد توالى شكايات الطلاب الذين لم يقبلوا بهذه المدارس
وكثر الضغط على الوزارة لايجاد حل عاجل ، فقبلت منهم أعدادا
كثيرة بالمدارس الراقية ، على أن يسمح لهم باللحاق بمدارس المعلمين
والمعلمات العامة بعد التخرج .

وهذا الاجراء الذى أملت له الضرورة بدا اذ ذاك مقبولا ، فقد كان الاقبال
ضعيفا وقتئذ على المدارس الراقية ، ولم تكن ميزانية مدارس المعلمين والمعلمات
العامة تسمح فى ذلك الوقت بفتح فصول جديدة لاستيعاب هذه الأعداد .

الا أن التجربة أثبتت أن هذا الاجراء ربط بين المدرستين ، وجعل المدرسة
الراقية فى نظر التلاميذ وأولياء الأمور ، قنطرة موصلة الى مدارس المعلمين
والمعلمات العامة . وقد أثر هذا بالضرورة فى درجة استجابة التلاميذ وأولياء
أمورهم لما يقتضيه برنامج المدارس الراقية من تطبيق عملى وتدريب ميدانى .
فقد لوحظ انصراف الطلاب عن هذه النواحي الأساسية واهتمامهم بالدراسات
النظرية .

المدارس النموذجية الراقية :

كان العام الأول من تاريخ المدارس سلسلة من المحاولات لعلاج الحال .
وقد عقد في صيف ١٩٥٤ مؤتمر ضم جميع هيئات التدريس في هذه المدارس .
وقد أسفر المؤتمر عن فهم أهداف هذه المدارس وطرق معالجة موضوعات
المناهج وأسلوب الربط بين المدرسة والبيئة الى غير ذلك من النتائج المبشرة .

وقبيل ذلك الوقت تم الاتفاق بين الوزارة وبين الحكومة الأمريكية على
التعاون في خدمة المشروعات التعليمية التي تقوم بها الوزارة ، وكان مشروع
المدارس الراقية بين المشروعات التي تناولها عمل الهيئة المصرية الأمريكية
المشتركة للتربية والتعليم .

وقد قام هذا المشروع على أساس انشاء ثلاث مدارس جديدة هي :

- (ا) مدرسة صلاح الدين الراقية النسوية (بحى القلعة) .
- (ب) مدرسة شبرا الراقية المدنية (بحى شبرا) .
- (ح) مدرسة امبابة الراقية الريفية (بضاحية امبابة) .

وكان القصد من انشاء هذه المدارس خدمة الأغراض الآتية :

١ - اجراء التجارب في طرق التدريس وأساليب خدمة المجتمع وانتاج
الوسائل التعليمية الصالحة لنشرها في بقية المدارس .

٢ - جعل هذه المدارس الثلاث مراكز لتدريب مدرسي المدارس الراقية
الأخرى عن طريق الزيارات والمؤتمرات ومختلف وسائل النشر
والتوصيل .

٣ - تقويم البرامج التي تنفذ بهذه المدارس لمعرفة مدى النفع الذي يعود على
البلاد من هذا النوع من المدارس ، وأنتجت لها النظائر والمدرسون .

وقد فتحت هذه المراكز أبوابها في أكتوبر سنة ١٩٥٤ ، ورتبت الوزارة
عددا من المشرفين لتوجيههم ، ومع أن الادوات التعليمية المطلوبة من الخارج
تأخر وصولها الى هذه المدارس الى قرب نهاية العام الدراسي ، إلا أن العمل
سار خطوات موفقة برغم قصور الامكانيات وتعدد نواحي النقص .

وقد كان من أثر تقويم المناهج لهذه المدارس ، أن انتهى الرأى الى ضرورة تعديل مناهج هذه المدارس حتى تكون أوثق اتصالاً بالحياة ، وأكثر مقابلة لحاجات التلاميذ ، وأقرب الى خدمة نواحي النشاط العملى الذى يرجو التلميذ ممارسته بعد التخرج فى هذه المدارس .

وقد استتبع هذا الاتجاه اتخاذ المؤسسات المختلفة مصدراً من مصادر المعرفة والدراسة ، والاشتراك مع القائمين على هذه المؤسسات فى وضع برامج العمل وطرق التنفيذ ، والاستفادة من المصانع والورش الخارجية فى التدريب والعمل الميدانى ، والاستعانة برجال الأعمال والقائمين على المؤسسات فى رسم برامج التدريب وتقويم عمل التلاميذ ومعاونة الخريجين على الحصول على العمل المناسب .

المدارس الراقية وقانون التعليم الاعدادى الجديد (١٩٥٦)

كثير الحديث عن المدارس الراقية بين الدوائر التعليمية فى مستهل العام الدراسى ١٩٥٥ - ١٩٥٦ ، واتجه الرأى فى الوزارة وجهة تقويمية ، فقد أخذ فى تقويم هذه تقويماً مبكراً ، وترددت أسئلة كثيرة هل هى مدارس مهنية ؟ وإذا كانت كذلك فلماذا لا يشملها مجال التعليم الفنى ؟ وإذا لم تكن مهنية فكيف يمكن أن يفيد تلاميذها فى مستقبل حياتهم من مثل هذه البرامج العامة التى تسير عليها والتى لا تتيح لهم التركيز على حرفة واحدة والسيطرة عليها ؟

وتسربت أنباء الآراء الى المدرسين والتلاميذ فكانت نتيجته أن تبلبلت أفكارهم ، واضطربت نفوسهم .

وعلى الرغم من أن غالبية هذه المدارس لم يكن قد مضى عليها اذ ذاك أكثر من عامين اثنين ، بل ان المدارس النموذجية الثلاث لم يكن قد مضى عليها سوى عام واحد .

وعلى الرغم من أن هذه المدارس لم تكن قد استكملت بعد الادوات والوسائل التى تمكنها من تنفيذ برامجها ، فقد استقر الرأى وتقرر الغاء المدارس الراقية وتحويل عدد منها الى مدارس فنية والانتفاع بعدد آخر كمدارس ابتدائية ، وأبقيت ست مدارس فقط تسير فيها التجربة الى غايتها .

وقد استند فى هذا القرار الى عدة أمور منها :

١ - أن كل تجربة جديدة يجب أن تتم ابتداءً في نطاق ضيق إلى أن تثبت نجاحها .

٢ - وأن التجربة يجب أن يتوافر لها من الإمكانيات المعقولة ما يمكنها من السير في خطوطها المرسومة حتى يسهل تتبع خطواتها ، وتقويم نتائجها واتجاهاتها .

وقد صدر قانون التعليم الإعدادي الجديد فُضم هذه المدارس إلى التعليم الإعدادي وأصبحت تسمى المدارس الإعدادية العملية .

وهذا الوضع الجديد ألقى على عاتق المشتغلين بهذه التجربة مسئولية كبرى . فهم إذاً تجربة تعود على الوطن ثمرتها . والواجب يحتم عليهم أن يكرسوا وقتهم وجهدهم لهذا العمل ، حتى تنتهي هذه التجربة إلى غايتها . وليس المقصد من هذا أن الهدف هو انجاح التجربة بوسائل مصطنعة أو بإمكانيات لايتأتى توفيرها إذا ما توسعنا في نشر هذه المدارس أو عممناها . وإنما المقصد هو الوصول إلى الحقيقة لصالح التعليم ولصالح المجتمع .

وسواء نجحت فكرة المدارس الراقية السابقة - أو المدارس الإعدادية العملية حالاً - أم كانت المدارس المهنية أقدر منها على تحقيق أهداف البلاد وغاياتها . فإن ما يهمنا هو أن نصل إلى اتجاهات سليمة في بناء المناهج وفي طرق التدريس ، وفي ربط الدراسة بالعمل الميداني ، وكل هذه مكاسب تدعم أركان السياسة التعليمية ، وينتقل نفعها إلى مراحل التعليم المختلفة .

مدرسة دكرولى

أو

« المدرسة التى تعد للحياة عن طريق الحياة »

للدكتور محمد جمال صقر
المدرس بكلية البنات بجامعة عين شمس

اتجه دكرولى Decroly فى بدء حياته نحو ضعاف العقول والشواذ من الأطفال ودرس بعقلية الطبيب سلوكهم وطرق تفكيرهم ووسائل تكيفهم مع البيئة التى يعيشون فيها ، وكان لدراساته الفلسفية والسيكولوجية أثر كبير فى توجيه أفكاره وتحديد اتجاهاته نحو البحث عن أفضل الطرق وأصلحها لتربية الأطفال خاصة العاديين منهم تربية تعدهم اعدادا صالحا للحياة وتمكنهم من شق طريقهم فيها . وكان أول عمل قام به المربي ابلجيكي فى هذا الشأن أن أنشأ فى سنة ١٩٠٧ مدرسته المعروفة باسم "L'Ecole de l'Ermitage" فى ضواحي بروكسل وجعل شعارها بل ونقش على مدخلها « المدرسة التى تعد للحياة عن طريق الحياة » "Ecole pour la vie, par la vie" وفى هذه المدرسة حاول دكرولى تطبيق طريقة جديدة فى التعليم ارتبطت فيما بعد باسمه وهى طريقته التى سماها : « طريقة مراكز الاهتمام » "Centres d'intérêt" . ولكن طريقة دكرولى لا تمثل فى التربية طريقة تعليمية فحسب وانما تتضمن فلسفة تربوية تقوم على أسس بيولوجية وسيكولوجية واجتماعية معا .

لقد فهم دكرولى التربية على أنها عملية تكيف وتلاؤم مع البيئة التى يعيش فيها الفرد بالاضافة الى أنها عملية استغلال واستخدام لموارد هذه البيئة لصالح الفرد من الناحيتين المادية والاجتماعية . فهو بذلك يعتبر من الفلاسفة الطبيعيين الذين أسهموا فى دراسة الطفولة ومراحل نموها وخصائص كل مرحلة ودراسة أنسب الظروف التى تتم فيها عملية النمو الطبيعى للطفل حتى يصل الى مرحلة النضج ليكون فردا يعمل على أسعاد نفسه واسعاد من يعيشون معه فى مجتمع واحد . ولم ينظر دكرولى الى التربية على أنها عملية اعداد الطفل لحياة الكبار وانما نادى بأن التربية لاتستطيع أن تعد الطفل للحياة الغدا إلا اذا أعطته الفرصة « ليعيش » ويحيا طفولته . ويحاول ايجاد الحلول لما يواجهه فى حياته من صعوبات تتناسب مع عمره ومستوى نموه . وهذا ما عناه «دكرولى بعبارته « مدرسة تعد الطفل للحياة عن طريق الحياة » . وهذا المعنى يشمل أحسن ما تضمنته التربية الحديثة من مبادئ وما حدثت من أهداف :

فهو يشير أولا الى فكرة « وحدة السلوك الديناميكي » للفرد وهي الفكرة التي ينادى بها علماء النفس المعاصرون ، فلم يعد الطفل في نظرهم كائنا ذى قدرات متراص بعضها بجانب بعض تختلف عن قدرات الكبير من حيث أنها لم تبلغ درجة النضج بعد ، وانما ينبغي أن ينظر الى الطفل على أنه « كل » أو وحدة تستجيب لمؤثرات البيئة الخارجية وتتفاعل معها ، وهذا التفاعل هو العامل الاساسى في تكوين الفرد جسمانيا وعقليا واجتماعيا وعاطفيا . وهو الذى يحدد سلوكه وهو طفل وأمنه وهو شاب وسعادته وهو رجل .

وعلى المربي أن يوجه اهتمامه الى الطريقة أو الكيفية التى يتم بها هذا التفاعل لكى يستطيع أن يهيئ الظروف المناسبة وان يعد البيئة التربوية التى تثير اهتمام الطفل وتبعث فيه الميل الى العمل والنشاط وبذل المجهود ليصل الى ايجاد حلول لما يعترضه من مشاكل فى حياته فى المدرسة وخارجها وكلما ازدادت خبرة الطفل ومعلوماته التى يكتسبها عن هذا الطريق توثقت الرابطة بينه وبين البيئة المحيطة به وازداد تكييفه مع الحياة فيها . ولقد استطاع دكرولى تهيئة هذه البيئة التربوية "milieu pédagogique" فى مدرسته بوسيلتين : الأولى - تنظيم البيئة المدرسية ، والثانية - استخدام « طريقة مراكز الاهتمام » .

أولا - تنظيم البيئة المدرسية :

يعترى الزائر لمدرسة دكرولى لأول مرة نوع من الشعور بالسرور الممزوج بالقلق . فهى مدرسة تختلف كل الاختلاف عن المدارس المألوفة لنا وعن فكرتنا عن المدرسة وما يرتبط فى أذهاننا بكل ما يتصل بها من أجراس تدق وفصول تغلق وتلاميذ يجلسون فى صفوف ومدرس يسمع رنين صوته وجداول ومواد للتدريس . الخ . كل ذلك يجعل من الصعب على المرء أن يفهم لأول وهلة « هذا العالم - عالم الأطفال الذين يعيشون » والواقع أن الوسط الذى يعيش فيه الأطفال فى المدرسة يختلف فى مظهره ومرماه عن المدارس العادية . ففي مدرسة دكرولى يتابع التلميذ تغذية عقله وتكوين خلقه واكتساب المهارات اليدوية لا عن طريق الدروس والتلقين وحفظ المعلومات « الجاهزة » من الكتب ومن فم المدرس ، ولكن عن طريق الاتصال المباشر بالبيئة الطبيعية والانسانية أى الاتصال المباشر بالأشياء وبالزملاء وبالكبار فمدرسة دكرولى لا تنظر الى التعليم من زاوية التكوين العقلى وحده ، لأن التعليم لا يعطى فيها تبعا لنظام « المواد المنفصلة » على أيدي مختصين من المدرسين ، الأمر الذى يؤدى الى تشتيت أذهان التلاميذ وتفتيت المعارف وفقدان التنسيق بينها . وانما يسير العمل الذى يهدف الى اكتساب المعلومات بجانب تشجيع المهارات اليدوية فى « الورشة » ومع فلاحه الأرض ورعاية

الحيوانات والقيام بالرحلات عبر المدينة وخارجها ومع الساعات التي يمضيها التلاميذ في المصانع • ويقوم التلاميذ في مدرسة دكرولى بزراعة الخضر والفكهة وتربية الطيور والدواجن • بينما تلقى اذن الزائر في نفس الوقت أصوات المطارق في الورش وتقع عينيه على لوحات عرض عليها أخبار الساعة وأهم الأحداث العالمية والداخلية •

ولعل أهم ما يسترعى نظر الزائر لهذه المدرسة ما يبذله المعلم من جهد ليدخل الحياة الطبيعية داخل جدران المدرسة ، ففيها يمارس التلاميذ الحياة الاجتماعية في جميع صورها وعن طريق الحياة الاجتماعية يدرك التلاميذ قيمة النظم والقوانين والباعث على وضعها وفائدتها للجماعة العاملة ولكل فرد من أفرادها • وتعمل الحياة الاجتماعية والتعاون بين التلاميذ على خلق وتنمية الشعور بالمسئولية والتضامن بين أفراد الجماعة المدرسية • ومن هنا كانت البيئة التي يمارس فيها التلاميذ الحياة الاجتماعية عاملا هاما من عوامل التربية الاخلاقية والاجتماعية ، وكان يقصد دكرولى دائما بالحياة التي يعد لها مدرسته « حياة الفرد كعضو في جماعة » تعمل لتحقيق أهداف مشتركة فكان يشجع التعاون بين التلاميذ أثناء تأديتهم لأعمالهم المدرسية لكي يشعروا بروح التضامن فيما بينهم فيشربون على احترام قوانين الجماعة والخضوع لنظمها غير مكرهين في هذا مدخل حياة البالغين وأحسن اعداد للحياة في مجتمع سليم •

ثانيا - طريقة دكرولى :

وأما طريقة دكرولى في التعليم فتعرف باسم « طريقة مراکز الاهتمام » والأساس التي تقوم عليه الطريقة هو التركيز "concentration" أي تجميع أوجه نشاط الطفل المتعددة حول « حاجياته الأساسية » وهي الحاجيات من نوع بيولوجي تظهر على شكل رغبات تتجه نحو الأشياء التي تحيط بالطفل ولا تلبث ان تتحول الى ميول "intérêts" تثير اهتمام الطفل ونشاطه وتدفعه نحو المعرفة والعمل • وهنا يفرق دكرولى بين « الميل الحقيقي » الذي يؤدي الى بذل المجهود ومواصلة الجهد حتى يصل الفرد الى أشباع احساسه الداخلي أو الحاجة التي دفعته الى العمل • فالميل الحقيقي وبذل المجهود في نظر دكرولى عمليتان متلازمتان وهما مظهران من مظاهر « ديناميكية الفرد » أما « الميل الظاهري » أو المؤقت فليس سوى مجرد نزوة أو جاذبية لا تلبث ان تزول لأنها ليست وظيفية أي لا تستجيب لحاجة ذات صلة حقيقية بالذات • ويعتقد دكرولى أن المربي الحقيقي هو الذي يستطيع بعلمه وخبرته ان يستغل الميل والاهتمام لدى الطفل ويجعله بداية لانواع النشاط المختلفة التي توصل الى المثل العليا أو الأهداف التي تحاول التربية أو المدرسة الوصول اليها •

وتهدف طريقة دكرولى الى تحقيق أهداف ثلاث :

١ - تكوين رجال لعالم اليوم بما له من مطالب وحاجات وما تتطلبه الحياة فيه من أعمال وما ينشده من تقدم لكي يساير التطورات التي طرأت على المجتمعات الحديثة .

٢ - العمل على ازدهار القوى الكامنة في الطفل ومساعدته على الوصول الى أقصى درجة هيأته لها طبيعته وميوله واستعداداته .

٣ - والهدف الأخير يتعدى المجتمع والفرد الى اتصال الطفل بالقيم العليا الأخلاقية والاجتماعية وأدب الأخلاق الانساني والحقائق العالمية .

والواقع ان كل هذا ليس بجديد على التربية والتفكير التربوي وانما الجديد هو كيف تستطيع المدرسة باتباع طريقة معينة أن تحقق هذه الأهداف . ولقد أدرك دكرولى أن تنظيم منهج الدراسة قبل تطبيق الطريقة هو السبيل الى تحقيق ما تحدده الطريقة من أهداف .

تنظيم المنهج فى مدرسة دكرولى :

تقوم الخطوط العريضة فى منهج الدراسة فى مدرسة دكرولى على فكرة ان الانسان وجد فى هذه الدنيا « ليعيش » أى ليحيا حياة يشعر فيها بنوع من الطمانينة والحيوية . والانسان كائن له حاجيات يود اشباعها وتتركز بالنسبة للطفل فى خمس حاجيات أساسية :

١ - حاجته الى المأكل والمشرب .

٢ - حاجته الى المأوى والكفاح ضد تقلبات الجو من برد وحر ورياح ورطوبة . . الخ .

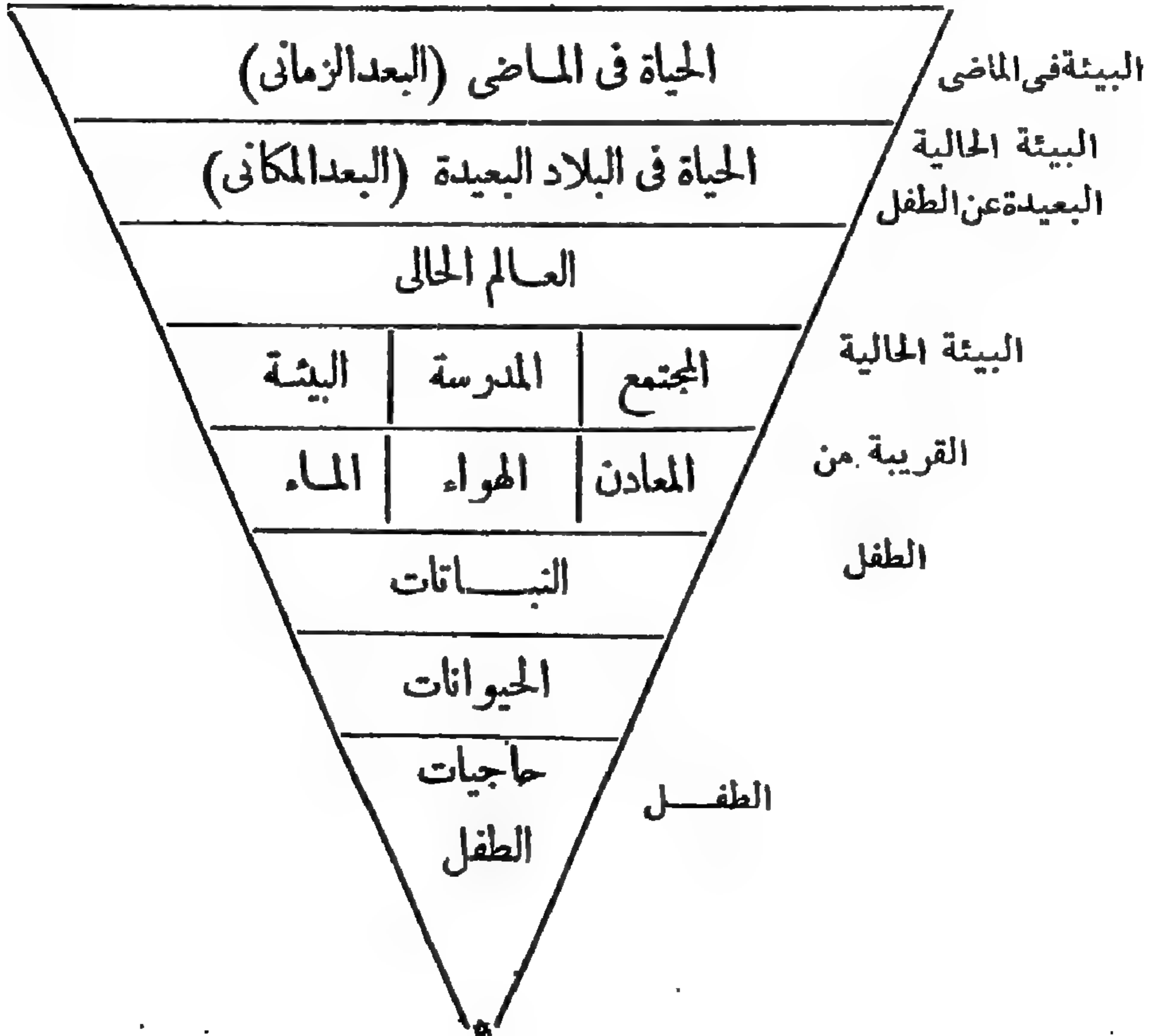
٣ - حاجته الى الدفاع عن نفسه ضد الحوادث والأمراض .

٤ - حاجته الى العمل بالتضامن مع غيره لتحسين حالته المعيشية .

٥ - حاجته الى الترويح والراحة .

وقد حاول دكرولى ان ينظم المنهج حول هذه « الحاجيات الأساسية » ويجمع حول المعلومات والمعارف والأفكار والتمرينات التى يتكون منها منهج الدراسة وبهذه الوسيلة يعتبر المنهج سلسلة من الموضوعات أو الدراسات التى تتصل بميول التلميذ ومراكز اهتمامه ، فلنفرض أن « البيت » مثلا كان فى وقت من الاوقات مركزا لاهتمام التلاميذ فى سن التاسعة . فهذا الموضوع الذى

اتجه نحوه نشاط الاطفال يرتبط ارتباطا مباشرا بحاجة الطفل الى حماية نفسه ضد تقلبات الجو وحاجته الى المأوى ويمكن أن يكون محورا تدور حوله مجموعة من التمارين في دروس اللغة « المفردات - النحو - التعبير .. الخ » وفي الحساب وفي الرسم وفي الجغرافيا وفي التاريخ وفي مبادئ الصحة دون أن نطلق عليها الأسماء التي اعتدنا تسميتها بها . والمقصود من ذلك استغلال البيئة التي يعيش فيها الطفل والربط بين حاجياته وبين البيئة المادية والانسانية ، فالانسان شأنه شأن جميع الكائنات الحية الأخرى يستخدم الطبيعة وما فيها من نبات وحيوان وجماد لاشباع حاجياته ، ثم انه يعيش في بيئة اجتماعية تمثلها لنا دائرة البيت ودائرة المدرسة ودائرة المجتمع القريب منه والبعيد عنه . وهذا الاطار العام يحوى مئات الموضوعات التي يود الطفل معرفتها ودراستها في كل زمان ومكان - في الحاضر والماضي - والتخطيط التالي يبين كيف يمكن الربط بين حاجيات الطفل وبين البيئة المادية أو الانسانية القريبة أو البعيدة :



ولقد لاحظ دكرولى ان العقل عند اتصاله بالعالم الخارجى واستجابته
لمؤثرات البيئة يمر بثلاث مراحل أساسية :

أولا : مرحلة المشاهدة .

ثانيا : مرحلة الربط بين الأفكار التى وصل اليها العقل .

ثالثا : مرحلة التعبير عن الاحساس وعن الأفكار بواسطة الأفعال والاقوال .

لذلك اتجه المربي البلجيكي نحو تهيئة الفرصة للتلميذ لى يعمل فى
المدرسة متبعاً نفس الخطوات التى يستخدمها الانسان فى استغلال البيئة
المحيطة به ، فقامت طريقته على الخطوات الآتية :

١ - يبدأ التلميذ العمل المدرسى بجمع المعلومات عن طريق المشاهدة المباشرة
للأشياء التى تقع تحت حواسه أو التى يعدها له المعلم مثل زيارة
المصانع أو المتاحف أو المزارع أو الآثار التاريخية .. الخ .

٢ - بعد عملية جمع المعلومات تبدأ عملية تصنيف هذه المعلومات سواء
أكانت قصاصات من الصحف أو المجلات أو الرسومات أو المذكرات
الشخصية وذلك بوضعها فى مضاريف خاصة ويتم هذا التصنيف
تحت ارشاد المعلم .

٣ - بعد جمع المعلومات وتصنيفها يبدأ « العمل الجماعى » لوضعها فى
صورتها النهائية ، فيقدم كل تلميذ ما حصل عليه وما وصل اليه
بمجهوده ووسائله الخاصة وترتب هذه المعلومات ويكمل المدرس النقص
فيها ثم يقوم بكتابة النتائج التى وصل اليها التلاميذ على السبورة .
ويكتب كل تلميذ الموضوع فى كراسه الخاصة التى يعتز بها ويفخر بها
لأنها من صنعه ولأنه أسهم فى وضعها وفى جمع معلوماتها وهذه هى
الكراسة التى يطلق عليها دكرولى « كراسة الحياة » "Cahier de Vie"

والواقع ان هذه الطريقة قد نجحت نجاحا كبيرا فى مدرسة دكرولى وأتت
بنتائج مشجعة خاصة فى المرحلة الأولى للتعليم ، أى مع صغار الأطفال حتى
سن الثانية عشرة بشرط أن تكون شخصية المدرس عاملا هاما فى استخدام
الطريقة وفهم روحها وأسسها التربوية . أما بعد سن الثانية عشرة وكلمة

اقترب التلميذ من سن المراهقة ، ففي استطاعته أن يفهم التصنيف المنطقي ، لأن قدرته على التجريد والتعميم تكون قد نمت وأصبح قادرا على « تجميع » المعلومات التي حصل عليها وترتيبها حول مفاهيم عامة .

والآن نستطيع أن نقول ان دكرويل ، بصفته ممثلا للمدرسة التي « تركزت حول الطفل » قد اقترب كثيرا بطريقته من طرق التربية الامريكية وخاصة « طريقة المشروع » أما أوجه الشبه فكبيرة بين طريقة « مراكز الاهتمام » وبين طريقة « الوحدات » Units أي وحدات العمل المعروفة - فكلتا الطريقتين يهدف الى محاربة تفكك المناهج الدراسية وتحاول احلال وحدات العمل أو مراكز الدراسة "Centre d'étude" محل تقسيم المواد بشكله الجامد الذي نلمسه في مناهج التعليم في المدرستين الابتدائية والثانوية .

وزارة التربية والتعليم مركز الوثائق التربوية

الدفاع المدني كوسيلة من وسائل التعبئة القومية

تتجه الوزارة حاليا الى ادخال منهج التعبئة القومية ، كمنهج دراسي أساسى بالمراحل المختلفة ، وهذا المنهج واسع شامل يشمل عدة أمور من أهمها ما هو خاص بالمحافظة على النفس ، وهو ما يعبر عنه حديثا باسم « الدفاع المدني »

فالدفاع المدني (civil defense) هو محافظة الفرد على حياته وعلى سلامة أسرته وبيئته ، ومجتمعه ووطنه ضد ويلات الحروب والكوارث الطبيعية . فهو موضوع متعلق بالحياة وبغريزة المحافظة على النفس، ولما كان فى محافظة الفرد على نفسه محافظة على وطنه ، فان الانتظار قد اتجهت الى ادخاله ضمن خطط الدراسة فى مراحل التعليم المختلفة وادماجه فى مناهج الدراسات المختلفة بشكل غير مفتعل .

فمنهج الدفاع المدني لا يمكن أن يكون موضوعا قائما بذاته ، منفصلا عن غيره ، اذ أنه ليس بمادة تدرس فى أيام قليلة ، أو أسابيع معدودة ، ثم تترك جانبا ، بل يجب أن ينتهز المدرس كل فرصة مناسبة ، خاصة أثناء الحصة ، للإشارة اليه وتدريس نقط منهجه بشكل يجعل تلك المادة مندمجة ومتماشية تمشيا طبيعيا مع الدرس الملقى فى الحصة دون أخذ أجزاء من نشاطها .

ولما كان الغرض من التعليم فى المدارس الابتدائية هو تدريب الطفل على عادات قومه وتقاليده وتعويده على التفكير الصحيح وغرس حب الوطن فيه وتنمية عواطفه وتقويم غرائزه . ولما كان ما يعتاده الطفل فى صغره يقوم بأدائه فى كبره دون أى تكلف ويبقى راکزا فى ذهنه طوال حياته ، ومنذ أن أصبح واضحا جليا أن تعليم الدفاع المدني الآن شريعة وقانون دولي ، أصبح من الواجب أن تكون المدرسة الابتدائية هى أساس وضع جذور تعليمه ، بحيث يتسع نطاق هذا التعليم ، ويزداد بتوسع أفق الطالب وكبر عقله .

ولذلك فمجال تعليم الدفاع المدني فى المرحلة الثانوية أوسع ، ومدى نشاطه أعم ، وأثره أوضح . . وذلك لأن الطالب فى تلك المرحلة يكون قد بدأ فى استكمال مواهبه العقلية والجسمية ، وأصبح قادرا على الاتيان بالعمل النافع ، فهو أكثر استعدادا لتعلم الدفاع المدني ، بل وأقدر على الاشتراك فى تنفيذه والقيام به ، سواء فى المدرسة أو خارجها .

ويمتاز منهج هذه المادة بضرورة اصطباغه بالصبغة العملية بجانب الدراسة النظرية ، فكلاهما يكمل الآخر ، ويجب أن يسيرا جنبا الى جنب .

ويلزم لتحقيق هذا المنهج :

(أ) ادراك الطالب لحقائق ومعلومات علمية مثل :

- ١ - معرفة شئ عن العالم وأحواله السياسية والاقتصادية .
- ٢ - معرفة شئ عن المجتمع الانسانى وادراك قيمة التعاون بين أفراده .
- ٣ - معرفة شئ عن طبيعة الحرب الحديثة - وسائلها وآثارها .
- ٤ - معرفة الكوارث الطبيعية - أنواعها - أسبابها - مظاهرها - آثارها
- ٥ - أثر الدفاع المدني فى تقدم الشعوب .

(ب) معرفة خطوات الدفاع المدني نفسه ، وهو يشمل :

الاستعداد وتهيئة النفس لمواجهة هذه الكوارث - التبليغ عنها - القدرة على القيام بالاسعافات اللازمة واطفاء النيران واقامة معسكرات الالتجاء والمخابىء وتنظيم عملية الاخلاء والتموين .

(ج) معرفة القوانين الخاصة به . ومعرفة حق الفرد وواجب الدولة فى تلك الحالات .

(د) معرفة الهيئات القائمة على خدمة الدفاع المدني وهى :

الهيئة القائمة على التبليغ والانذار بالهجوم - الخدمة الطبية والصحية - هيئة اعداد المعونة - هيئة الحراسة - هيئة المهندسين - فرقة النجدة - فرقة النقل - فرقة التنبيه عن الاشعاعات - فرقة الكشف عن مراكز الهجوم .

مما سبق يتضح أن هذا المنهج يشترك مع مناهج دراسية عدة في أغراضها ونقط دراساتها وهي : التربية الوطنية - التربية البدنية - الصحة - الاسعاف والتمريض - العلوم - التاريخ والجغرافيا - الدراسات الاجتماعية عامة - مادة المجتمع وعلم الاجتماع خاصة . هذا ولا يجب ان ننسى فائدة تعليم الطفل مبدأ الهدوء والطمأنينة أثناء قيامه بواجب الدفاع المدني اذ أن على هذا المبدأ وعلى درجة التمسك به وتحقيقه يتوقف نجاح خطة الدفاع .

فمنهج التاريخ والجغرافيا يستطيعان استيعاب دراسة العالم والأحوال السياسية والاقتصادية له ، كذلك موضوع تنظيم التموين وطرق توصيله الى مناطق ، كذلك يدخل فيه دراسة الكوارث الطبيعية .

ومادة العلوم (الكيمياء والطبيعة والاحياء الخ . .) تستوعب مادة طبيعة الحروب الحديثة (وسائلها وآلاتها) واخلاد النيران والاشعاعات الخ . .

ومادة التربية الوطنية والمجتمع وعلم الاجتماع من شأنها بحث المجتمع الانساني وبيان أثر التعاون فيه - واعداد المخابىء وتنظيم الاخلاء والمساعدات الواجب ان تقدمها الدولة ودراسة القوانين الخاصة بالدفاع المدني والتعريف بالهيئات القائمة على تحقيقه .

ومادة الصحة يدخل فيها أثر الدفاع المدني في تقدم الشعوب - والاسعافات والتمريض الخ . . هذا ويجب الا ننسى النواحي العملية لتنفيذ تلك الدراسات مثل ما يلي :

زيارات الهيئات القائمة على رعاية الدفاع المدني - التمرين العملي على الاسعاف والتمريض - اعداد القوائم اللازمة للأفراد عند قيامهم بعملية الاخلاء - دراسة خير الطرق المؤدية الى أقرب مخبأ أو ملجأ - التدريب العملي على اطفاء النيران - اعداد قوائم التموين اللازمة وقت الاخلاء - وضع خطط النجاة اللازمة

وسائل الإيضاح وأثرها في التربية والتعليم

للاستاذ عبد اللطيف ابراهيم محمد
ناظر مدرسة الأهرام الاعدادية

أهمية وسائل الإيضاح

ان وسائل الإيضاح بمثابة أجهزة الطبيب أو أدوات المهندس يستفيد منها المدرس في عمله ويستعين بها في توضيح بعض نقط الدرس وبذلك يسهل على التلاميذ فهمه في يسر ويقبلون على التعليم برغبة وشوق ، ولو أننا قارنا بين مدرس يستعمل وسائل الإيضاح وآخر يلقي الدرس بدون تشويق أو ترغيب أو استخدام وسائل الإيضاح لوجدنا الفرق بينهما كبيرا والبون شاسعا ، لأن هذه الوسائل أو معينات التدريس تغنى المدرس عن الاطالة في الشرح وتثير شوق التلاميذ وانتباههم فيساعد ذلك على تذكر الدرس وفهمه جيدا وقد تدفع الى مزيد من الاطلاع والدراسة وتكملة المعلومات التي يحصلون عليها من المصادر المختلفة وهي بالاضافة الى ذلك تساعد على سرعة التعليم وسرعة الاسترجاع وتقضى على الملل وكراهية التعلم الناشئة عن طرق التدريس الجافة .

ومعينات التدريس بجانب ذلك تجعل التلاميذ يقبلون على الدرس بميل ورغبة وتعينهم على سرعة الفهم وتثبيت المعلومات ، وذلك لانها تربط معلومات الدرس بالمشاهدات أو النشاط اليدوي الذي يبذل في عمل نماذج أو مصورات أو خرائط أو اجراء تجارب ، والتلايد أثناء ذلك يستعملون حواسهم ويبذلون جهدهم برغبة وانتباه وشوق كي يستفيدوا خبرة اوسع وتجربة أدق ويحققوا بعض حاجاتهم النفسية . تلك الحاجات التي تدفعهم الى الحركة والنشاط فعضلاتهم أحوج ما تكون الى التدريب وحواسهم أشد ما تكون شوقا الى العمل ونحن نعلم انه بدون النشاط لا يستطيع تلميذ المدرسة الابتدائية الاستمتاع بالرياضة الفكر والعقل والجسم وبدون المدركات الحسية واستعمال عينيه وأذنيه ويديه يصعب فهم ما يلقي عليه ، ولذلك كانت وسائل الإيضاح من الامور الهامة في التدريس .

ومعينات التدريس كانت معروفة قديما فإن چاك روسو ويستنا لوتزي

وهربارت وفرويل لأن « ابن خلدون » سبق هؤلاء جميعا فكان أول من نادى
بوجوب استخدامها في شرح الدروس لجعلها شائعة جذابة سهلة ، ودعا الى
ضرورة الأخذ بالأمثلة الحسية في التدريس لأنه يرى ان الاطفال في حاجة
الى المحسّات لتقريب الفهم اليهم وتوضيح المعلومات لهم وان هذه الوسائل
تكسب الدروس حياة وقوة وتبعث في النفس نشاطا وبهجة ولا تجعل للسامع
أو الملل عليها من سبيل .

أنواع وسائل الايضاح :

وسائل الايضاح ثلاثة أنواع :

(١) وسائل سمعية أو لفظية : مثل القصص والاذاعة وآلات تسجيل الصوت
والكتب الناطقة والندوات والمناظرات والإجاديث والمحاضرات .

(٢) وسائل بصرية : مثل الصور والنماذج والخرائط والمعارض والمتاحف
والفانوس السحري والأشرطة المصورة الثقافية والمشروعات المجسمة
والتجارب وذوات الأشياء والرحلات والكتب والمجلات والنشرات .

(٣) وسائل سمعية بصرية : مثل السينما الناطقة والتمثيل والتلفزيون .
هذه الوسائل كلها ليست جديدة ، فكثيرا ما تستخدمها مدارسنا

وتستفيد منها في توضيح القواعد والحقائق وشرح القوانين والنظريات
وتبسيط المعلومات وتقريبها الى أذهان التلاميذ ، وبذلك يستطيع هؤلاء التلاميذ
أن يزيدوا من خبراتهم ومهاراتهم وتجاربهم بطريق اكتساب نواحي المعرفة
المنظمة .

وهناك وسيلتان بين هذه الوسائل التي ذكرتها احدهما حديثة العهد
بالمدارس المصرية وهي الأشرطة المصورة الثقافية ويطلق عليها اسم
Film Stripes . أما الوسيلة الثانية فلم تعرف بعد عندنا وهي التلفزيون
وقد أصبح من المعروف أن حكومتنا الجمهورية قد أخذت في إنشاء محطة
للتلفزيون ربما تبدأ العمل عام ١٩٥٨ .

ويعتبر التلفزيون من أهم وسائل الايضاح ذات التأثير الكبير على التلاميذ
شأنه في ذلك شأن السينما عندنا ، فقد تبين من أقوال المربين وأولياء أمور
التلاميذ في إنجلترا وأمريكا ان التلفزيون هناك يكاد يستحوذ على اهتمام
التلاميذ ويشغلهم عن كل ما سواه فهم يقضون وقتا طويلا بجوار أجهزة

التليفزيون يسمعون ويشاهدون كل ما يذاع ويعرض فيه ولا يكاد يفوتهم شيء منه كما انهم دائموا التحدث عنه حتى أن أولياء أمورهم بدأوا يضجون بالشكوى من أثر التليفزيون هناك، إذ أنه لا يكاد يترك وقتا للتلاميذ للاستذكار ومراجعة دروسهم فهم يقضون أمسية كل يوم بجوار الجهاز ولا يتركونه الا ليذهبوا الى فراشهم فى وقت متأخر من الليل وأصبحت المشكلة القائمة الآن هى مشكلة الخلاص من اقبال التلاميذ وتهاقتهم على استعمال التليفزيون ولكن هذه المشكلة كمثيلتها عندنا فى مصر مشكلة السينما. ستظل قائمة ما لم يستجد اختراع جديد يجذب اهتمام التلاميذ اليه أكثر من اهتمامهم بغيره ، والسبب فى ذلك انما يرجع الى أن السينما والتليفزيون كل منهما يحقق للتلميذ الى جانب التسلية بعض حاجاته النفسية الهامة .

نعود بعد ذلك الى التحدث عن الأشرطة المصورة الثقافية كوسيلة جديدة من وسائل الايضاح بالمدارس المصرية : يتكون جهاز العرض من آلة لا تكاد تختلف كثيرا عن الفانوس السحري الا فى أنها تستعمل شريطا مصورا بدلا من الصور وبالجهاز مفتاح يمكن بواسطته ادارة الشريط لعرض ما يشتمل عليه من مناظر على شاشة تشبه تماما شاشة الفانوس السحري ، ويمتاز هذا الجهاز بسهولة العرض واستمراره ورخص تكاليفه .

والآن نستعرض أمرا هاما هو هل من الافضل عرض وسائل الايضاح فى مبدأ الدرس أم فى آخره أم مباشرة عقب الجزء من الدرس المتصل بوسيلة الايضاح . الواقع ان هذا أمر يحتاج لحسن تصرف المدرس فقد يكون من الافضل أحيانا أن يبدأ المدرس عرض وسائل الايضاح فى أول الدرس ليجذب شوق التلاميذ وانتباههم كما يحصل فى دروس الرياضة أو الموسيقى أو الاناشيد ، اذ يحسن أن يبدأ المدرس درسه بالقاء النشيد أو عزف قطعة الموسيقى أو عرض قطع من النقود ويطلب من التلاميذ محاولة القاء النشيد أو عزف قطعة الموسيقى أو معرفة قيمة قطع النقود كلها ، وفى حالة أخرى يرى المدرس عرض وسائل الايضاح فى آخر الدرس كتطبيق على المعلومات التى شرحها مثل زيارة حظيرة الدواجن أو المنحل أو مكتب البريد أو القيام برحلة حيث يستمد التلاميذ المعلومات من مصادرها الحية .

أما الحالة الثانية التى يعرض فيها المدرس وسائل الايضاح لا فى أول الدرس ولا فى آخره فهى أن يعرضها فى الموضع المناسب أثناء الدرس وهو عادة يتبع هذه الطريقة عند ما يستخدم أكثر من وسيلة ايضاح أو كانت هى نفسها تستخدم لشرح نقط مختلفة أثناء الدرس .

الشروط الواجب توافرها في وسائل الايضاح

ولكى تكون معينات التدريس لها الاثر المطلوب في التلاميذ يجب أن ترتبط بخصائص مرحلة نموهم ، أى أنه لما كانت خصائص التلميذ وساحاته وميوله تختلف من مرحلة الى أخرى لا بد ان تختلف وسائل الايضاح تبعاً لذلك، فوسائل الايضاح التى تناسب تلاميذ المدارس الابتدائية لاتصلح لطلبة المدارس الثانوية أو الجامعة ، ولما كان تلاميذ المدارس الابتدائية تقع سنهم بين السادسة والثانية عشرة أو بعدها بقليل أى انهم يكونون عادة في مرحلة الطفولة المتأخرة من مراحل النمو أو كما نسميها مرحلة النشاط والحركة أو مرحلة الوقاية ، وأثناء هذه المرحلة يمتازون بالنشاط المستمر والاعتماد على الحواس لاكتساب المعلومات وقوة الذاكرة والميل لجمع الأشياء وحب الثناء والتشجيع وحب الاستطلاع والمرح والسرور والبساطة والتحفز للعمل واللعب والتقلب من حالة لأخرى بسرعة لهذا يجب الاكثار من وسائل الايضاح التى تبعثهم على الحركة وسرعة الفهم وتتيح لهم الفرصة لاستخدام حواسهم للتعرف على الأشياء وتحفزهم على العمل المؤدى للتعليم .

كما انه يجب ان تكون معينات التدريس فى غاية البساطة والوضوح مع قلة التكاليف ليسهل تداولها وفهم ما تهدف اليه مع امكان عمل نماذج لها وبذلك يتحقق الغرض منها بأيسر السبل .

ومن الشروط الهامة فى وسائل الايضاح ان تكون مصنوعة من خامات محلية لان ذلك يزيد الصلة بين المدرسة والبيئة قوة وبالتالي يجعل التلاميذ أكثر فهما للحياة وما فيها فضلاً عن انعاش الحرف والصناعات المحلية والرقى بها كما يجب أن تكون كبيرة بحيث يمكن رؤيتها بسهولة وان تكون مشوقة وتجذب اهتمام التلاميذ وانتباههم وتستثير نشاطهم .

وتعتبر السبورة من أهم وسائل الايضاح وكان يشترط فيها ان تكون سوداء ، ولكن هذا الشرط أصبح غير ضرورى . فهناك سبورات خضراء يكتب عليها بطباشير أصفر وأخرى صفراء يكتب عليها بطباشير أزرق .

وللسبورة واجبات يحسن مراعاتها عند الاستعمال ومن هذه الواجبات:

- ١ - العمل على تنظيفها وتنظيف حوض الطباشير الذى يقع أسفل منها بمعنى أن تزال الكتابة من عليها فى نهاية كل حصّة .

٢ - العناية بترتيب الكتابة عليها وتنسيقها ليسهل على التلاميذ فهم ما يكتب عليها ويتعودوا الترتيب والتنسيق ، على أن تتاح لهم الفرصة لاستعمالها .

٣ - استعمال الطباشير الملون لجذب انتباه التلاميذ ، كما يحسن استعمال الأدوات الهندسية في رسم الأشكال .

٤ - تزويدها بأداة تصلح لتعليق المصورات والخرائط وشاشة السينما .

واجبات المدرسة نحو وسائل الايضاح

يقوم المدرسون بإنتاج وسائل الايضاح البسيطة كالصور والنماذج ، أو تشغيل السينما والفانوس السحري وجهاز الأشرطة الثقافية المصورة أو استخدام السبورة وذوات الأشياء .

أما النماذج والأجهزة التي تحتاج لمهارة فنية وخبرة خاصة ، فيحسن اسناد إنتاجها لمدارس الفنون والصناعات بإرشاد المفتشين والمدرسين المختصين على أن يحفظ بعض إنتاج هذه المدارس بكل منطقة تعليمية في متحف تزوره المدارس المختلفة لتنسج على منواله ، وتكون مهمة أمين هذا المتحف مساعدة كل راغب في الحصول على ما يحتاجه من وسائل أو إرشاد .

وعندما يصبح بكل مدرسة عدد من وسائل الايضاح يصير من واجبها أن تحافظ عليها وتصونها من التلف ، وذلك باتباع الطرق الآتية :

١ - تخصيص حجرة بكل مدرسة ابتدائية تحفظ بها معينات التدريس ، فإذا تعذر ذلك فيمكن عرضها بحجرة السيد ناظر المدرسة حيث يشرف على ترتيبها واعداد متحف منها أحد السادة المدرسين فيخصص لكل مادة قسما خاصا بها .

أما في المدارس الثانوية والأعدادية فيحسن أن تكون حجرة السيد المدرس الأول متحفا يشمل على معينات التدريس في مادته ، كما يجب أن تكون بحجرة مدرسي كل مادة بعض معينات التدريس كالصور والجداول الاحصائية والقوانين الهامة والخرائط التفصيلية لانتخاب البيئة وما فيها من مميزات .

وعلى المدرس الأول أن يكون القسم من المبنى المدرسي الذي تقع فيه

حجرته بلون مادته ، بمعنى أن يستخدم جدران الصالات والطرق
لعرض بعض معينات التدريس المناسبة داخل اطرار من الخيش
المشدود أو الورق السميك المضلع .

٢ - اعداد حجرات السادة المدرسين الاول بالمدارس الاعدادية والثانوية ،
كالحجرة التي أعلنت في كل مدرسة ابتدائية لتصبح متاحف لمعينات
التدريس بحيث يمكن زيارتها واستعارة بعض محتوياتها لعرضه على
التلاميذ في الفصول ، على أن يعاد الى مكانه عقب الانتهاء من الدروس
مباشرة .

٣ - تنظيم دراسات لكل منطقة للتمرن على انتاج معينات التدريس وطرق
صيانتها والمحافظة عليها وبحث أنجع الوسائل في كيفية استعمالها ،
وأحدث السبل في وجوه تحسينها ، والافادة منها ، وتكون هذه
الدراسات مسائية ، ولمدة لا تزيد على ثلاثة أسابيع كي يستطيع أمناء
المتاحف المدرسية والمدرسون حضورها للحصول على الخبرة اللازمة
للتدرب على انتاج وسائل الايضاح واستعمالها ومعرفة طرق صيانتها
ولكى تشجع المدرسين على حضور هذه الدراسات يجب منح شهادة
تثبت مدى استفادة المدرس من هذه الدراسة ، وعند اسناد الاشراف
على المتحف المدرسي لاحد هؤلاء الدارسين ، أرى أن يعامل معاملة أمين
المكتبة ، من حيث اعفائه من تدريس عدد من الحصص يوازي نصف
عدد حصص جدولته العادى . وفي حالة اسناد الاشراف اليه بالاضافة
الى جدولته الكامل يجب النظر في منحه مكافأة تعادل مكافأة تدريس
ثلاث حصص أسبوعيا .

٤ - ضرورة الاهتمام بتدريب الطلبة في معاهد المعلمين على انتاج وسائل
الايضاح وطرق استعمالها والاستفادة منها .

بعض طرق التدريس وصلتها بوسائل الايضاح

لعل من أهم ما يجب على المدرسة مراعاته بالنسبة لمعينات التدريس أن
تعمل من جانبها على تهيئة الفرصة لتلاميذها للاشتراك في عمل وسائل
الايضاح أثناء التعليم اذ من المعلوم أن طريقة التعليم اذ لم تستند الى نشاط
التلاميذ ، ذلك النشاط الذى يمهّد الطريق أمامهم لاكتساب المعلومات وتكوين
الخبرات والاستفادة منها ، فإن أثر التعليم يزول سريعا . ولهذا تتجه

المدارس الآن الى ايجاد دوافع تحمل التلاميذ على التعليم بنفس النشاط والحماسة التي يفيض بها لعبهم ، فاستخدمت طرق التدريس التي تستغل ميول التلاميذ واهتمامهم وشوقهم نحو العمل ، وحولت الدروس الى مشكلات من النوع الجيد تتحدى تفكيرهم وتثير نشاطهم ، فيبدلون أقصى جهدهم أثناء الدرس .

وتعتبر طريقة منتسوري ، وطريقة المشروع ودلتن ووينتكا ودكرولي من أهم طرق التدريس التي تستغل نشاط التلاميذ ، غير أن طريقة منتسوري تتميز عنها بأجهزتها الست وعشرون التي يتدرب عليها التلميذ فيما بين الثالثة والسابعة من عمره فيكتسب خبرات مختلفة . هذه الأجهزة يمكن تقسيمها الى ثلاثة أنواع :

- أولاً - أجهزة لتربية الحواس .
- ثانياً - أجهزة تعليمية .
- ثالثاً - أجهزة للتمرين على الحياة العامة العملية .

وبواسطة هذه الأجهزة التي هي عبارة عن معينات تدريس يستطيع التلميذ تدريب حواسهم ، وهذا في نظر الدكتورة منتسوري أمر هام جداً ، لأنه بعد التلميذ اعداداً مهذباً ويكون شخصيته .

وأود قبل أن أختتم هذا المقال ، أن أوضح أن المدرسة لا يمكن أن تؤدي رسالتها على الوجه الأكمل ما لم يكن بها معلمون قادرون على التعليم ، وتلاميذ راغبون في التعلم ، وأول واجبات الإدارة التعليمية أن تهيئ الظروف لذلك بما تنشئه من مبانى ، وما تعده من أدوات ووسائل ، وأهم من ذلك ، وقبل كل شيء ، أن تعمل على تقدير عمل المدرس وتعزيز مكانته في المجتمع ، لأنه أساس كل نهضة تعليمية ، ولأن هذا التقدير ، وهذه المكانة لهما أثر قوى في نجاح عمله بالمدرسة ، من حيث تكوين علاقات طيبة بين التلاميذ على أساس من التعاون والاخلاص والصدقة والتضحية ، وتنشئتهم على التفكير الحر ، لينهضوا بالوطن الى مكان العزة والكرامة .

المراجع

- ١ - التربية وطرق التدريس للاستاذ الحريري .
- ٢ - التربية وطرق التدريس للاستاذ صالح عبد العزيز .
- ٣ - المدرسة الابتدائية للاستاذ أحمد يوسف .
- ٤ - صحيفة التربية نوفمبر سنة ١٩٥١ ص ٥٦ .
- ٥ - مجلة التربية الحديثة أبريل سنة ١٩٥٧ .

توصيات

حلقة إعداد المعلم العربي في مراحل التعليم العام

المنعقدة في بيروت في المدة من ١٢ - ٢٢ أغسطس سنة ١٩٥٧

رقم (١)

لما كان تدعيم القومية العربية ، وتنمية الايمان بالمجتمع العربي هدفا أساسيا لكل بلد عربي ، ولما كان تحقيق هذا الهدف يتطلب أن يكون المعلم في كل بلد عربي مؤمنا بقوميته العربية ، معتزا بتراثه العربي ، حتى يستطيع أن ينقل هذه الروح الى تلاميذه ، رأت الحلقة أن توصي بوجوب العناية في اعداد المعلمين لمختلف مراحل التعليم بما يلي :

١ - دراسة الحضارة العربية وقيمها وتطوراتها دراسة مفصلة ، و اظهار الاثر الذي تركته هذه الحضارة في الحضارات الانسانية الاخرى .

٢ - دراسة المجتمع العربي الحاضر للوقوف على عوامل التغير المستمر في هذا المجتمع النامي الناهض ، والتعرف الى نواحي القوة ، ونواحي الضعف في كل جزء من أجزائه للتعاون على خلق مجتمع عربي قوى متجدد يهدف الى تحقيق العدالة الاجتماعية والحرية والامن الفردي والجماعي ورفع مستوى المعيشة .

٣ - دراسة الدعائم والاسس التي تقوم عليها القومية العربية ، و ابراز الاتصال التاريخي والجغرافي والثقافي بين أجزاء الوطن العربي ، وبيان أنه وحدة متكاملة يتأثر كل جزء منها بما يقع في الأجزاء الاخرى ويؤثر فيها ، مع دراسة الحركات القومية التي أدت الى توحيد بعض الامم في التاريخ الحديث .

٤ - دراسة مقارنة لنظم التربية والتعليم في البلاد العربية بغية الوصول الى مناهج تربوية ونظم تعليمية متشابهة وأهداف ومستويات موحدة

- ٥ - أن تعمل معاهد اعداد المعلمين فى كل بلد عربى على تيسير قيام الطلاب والاساتذة بزيارات للاقطار العربية ، والاتصال بمعاهد المعلمين فيها وأن ييسر للمعلمين عامة القيام بمثل هذه الزيارات والاتصالات .
- ٦ - فى سبيل توحيد دراسة الحضارة العربية والمجتمع العربى والقومية العربية وتجنباً للاخطاء الواردة فى بعض المصادر تعمل الادارة الثقافية على وضع كتب فى هذه الموضوعات توضح لان تكون مرجعاً فيها .
- ٧ - تهيئة الجو العام فى معاهد اعداد المعلمين بجميع الوسائل لتشجيع الطلاب بالقومية العربية ، وايقاظ الشعور العربى فى نفوسهم ، واكسابهم روح الاعتزاز بالقومية العربية بحيث ينعكس ذلك فى جميع سلوكهم الفردى والاجتماعى والمهنى .
- ٨ - دراسة قضايا البلاد العربية فى مراحل كفاحها ضد الاستعمار وذلك لشحن الهمم وحفزها الى مواصلة النضال حتى يصل العرب الى حقوقهم المشروعة ، ويستردوا ما اغتصب من بلادهم .

رقم (٢)

توصى الحلقة بأن يصحب كل توسع فى التعليم تخطيط لاعداد المعلمين يتناسب مع هذا التوسع ، ويؤدى الى رفع مستوى التعليم .

رقم (٣)

توصى الحلقة بأن تشمل مناهج معاهد المعلمين على اعدادهم علمياً ونفسياً وتربوياً واجتماعياً ، بحيث يصبح كل واحد منهم خلال ممارسته مهنته عربياً ورائداً ومصلحاً اجتماعياً .

رقم (٤)

توصى الحلقة الادارة الثقافية أن تعمل على توحيد المصطلحات التعليمية والمصطلحات المستعملة فى مجموعة العلوم التربوية أسوة بما تقوم به فى الموضوعات الاخرى .

رقم (٥)

توصى الحلقة ألا يبدأ التخصص فى معاهد اعداد المعلمين فى المرحلة

الثانية. الا بعد تزويد الطالب بقدر كاف من الثقافة العامة يوسع أفق تفكيره وأن يكون هذا التخصص متدرجا بحيث لا يمنعه من تدريس مجموعة مؤلفة من المواد .

رقم (٦)

توصي الحلقة بأن تتعاون معاهد المعلمين في البلاد العربية على تنظيم دراسات لتحسين أساليب التربية اللغوية وتحسين التربية الاجتماعية والخلقية والوطنية والبدنية والعلمية والعملية .

رقم (٧)

نظرا لان اعداد المعلم العربي اعدادا متجانسا يتطلب التعاون بين الدول العربية ، ونظرا الى أن اتفاق الوحدة الثقافية الذي عقد بين بعض الدول العربية يسهل هذا التعاون ، فان الحلقة توصي الادارة الثقافية بأن تعمل على دعوة الدول العربية الى دراسة هذا الاتفاق وتقديم مقترحاتها بغية الوصول الى اتفاق ثقافى شامل بين هذه الاقطار الشقيقة .

رقم (٨)

توصي الحلقة معاهد المعلمين وغيرها من المؤسسات التربوية بأن تكون الأبحاث الفنية من الواقع العربى .

رقم (٩)

توصي الحلقة بأن تفضل الدول العربية الاستعانة بالخبراء العرب فى شئون التربية والتعليم .

رقم (١٠)

توصي الحلقة الادارة الثقافية أن تعمل بالتعاون مع دول الجامعة العربية على انشاء معاهد عالية لاعداد المعلمين فى البلاد التى ليس باستطاعتها ماديا أو فنيا أن تحقق ذلك ، وكذلك توصى أن تعمل على ايفاد البعثات العلمية من أبناء هذه البلاد فى اعداد المعلمين .

رقم (١١)

توصى الحلقة معاهد المعلمين العالية وكلليات التربية في البلاد العربية أن تيسر قبول عدد من خريجي المدارس الثانوية من طلاب البلاد العربية التي ليس فيها مثل هذه المعاهد ، وأن تخصص لهم بعض المنح الدراسية .

رقم (١٢)

لما كان قد اتصل بعلم الحلقة أن حكومة اليمن عازمة على تنظيم التعليم ونشره وإنشاء معاهد للمعلمين ودار للكتب وإيقاد البعثات العلمية ، رأت الحلقة أن توصى الإدارة الثقافية بالعمل على تقديم جميع المساعدات الممكنة للمستولين في اليمن لتحقيق هذه الغاية .

رقم (١٣)

تحيذ الحلقة ما قامت به الإدارة الثقافية من سعى لإرسال بعثة تعليمية إلى اليمن ، وترجو مواصلة مثل هذا العمل في اليمن وغيرها .

رقم (١٤)

بحثت الحلقة موضوع تعليم أبناء البدو فوجدت أن تعليمهم لا يمكن أن يؤدي غايته إلا إذا كان مسبوقاً بتأمين إسكانهم وتجسييرهم ، وإن هذا التعليم يجب أن يتم على أيدي مرشدين أعدوا أعداداً خاصاً لهذه الغاية .

رقم (١٥)

توصى الحلقة بأن يعامل الفلسطينيون المستخدمون بعقود حرة في التعليم في أي دولة من الدول العربية معاملة أمثالهم من أبناء البلاد العربية الأخرى في الحقوق والواجبات ،

رقم (١٦)

توصى الحلقة الإدارة الثقافية لجامعة الدول العربية بالاهتمام بأعداد المعلمين لمدارس اللاجئين العرب .

رقم (١٧)

توصى الحلقة بأن يكون الاعداد المهني والاعداد العلمى للمعلم مرتبطين
ارتباطا تاما حيثما أمكن ذلك .

رقم (١٨)

توصى الحلقة بالعناية باللغة العربية وبتعريب التعليم فى جميع مراحله
 وأنواعه ، بما فى ذلك معاهد المعلمين حتى يتخرج المعلمون متمكنين من
 التدريس بلغة عربية صحيحة .

رقم (١٩)

للتعليم فى الصفوف الاولى من المرحلة الابتدائية يفضل معلم الصف على
 معلم المادة ، وفى الحالات التى يتعذر فيها وجود معلمين قادرين على تدريس
 جميع المواد يمكن فى الصفوف العليا أو الاخيرة من المرحلة الاولى للتعليم أن
 يعهد بتدريس المواد الخاصة (كالرسم والموسيقى والاشغال والرياضة
 البدنية) الى معلمين اختصاصيين .

رقم (٢٠)

توصى الحلقة بأن يختار للتدريس فى معاهد اعداد المعلمين الأساتذة
 الأكفاء ، وأن يتولى ادارتها شخص تربوى من الطراز الممتاز يؤمن بقوميته
 العربية ، وتتوفر لديه خبرات كافية فى المسائل التربوية والاجتماعية
 والادارية .

رقم (٢١)

عند الاضطراب الى تعيين المعلمين غير المؤهلين فنيا ، توصى الحلقة بأن
 لا يقل مستوى معلمى المرحلة الابتدائية عن مستوى حاصلى الشهادة
 الثانوية ، وأن لا يقل مستوى معلمى المرحلة الثانية عن المستوى الجامعى أو
 العالى ، على أن تقوم وزارة التربية والتعليم بعقد دورات تدريبية فنية
 لاكمال اعدادهم مهنيا .

رقم (٢٢)

توصى الحلقة بأن لا تقل مدة اعداد معلمى المرحلة الابتدائية عن المدة
 اللازمة للحصول على شهادة الدراسة الثانوية ، وألا تقل مدة اعداد معلمى

المرحلة الثانوية عن المدة اللازمة للحصول على شهادة التعليم الجامعي أو العالي، مع مراعاة التنويع في طرق اعداد المعلم بغية اجتذاب العناصر الممتازة الى مهنة التعليم .

رقم (٢٣)

توصي الحلقة بأن يراعى في أنظمة معاهد المعلمين مبدأ الحكم الذاتي للطلاب والنشاط الحر الموجه بصورة تنمى شخصيته وتعوده الحرية والنظام والتعاون .

رقم (٢٤)

توصي الحلقة بأن يراعى في انتقاء الطلاب لمعاهد اعداد المعلمين المفهوم العام للمعلم من حيث كفاءته البدنية والعقلية والاجتماعية والخلقية ، وكذلك ضميره القومي ، واتساع آفاقه ومحبته للحياة مع الاطفال وقدرته على التأثير في الأجيال الناشئة تأثيراً بناءً ، على أن يستعان في سبيل هذا الانتقاء بملاحظة سلوك الطالب وميوله ونشاطه خلال دراسته السابقة .

رقم (٢٥)

توصي الحلقة بضرورة الاهتمام بالهوايات والنشاط الحر في مناهج اعداد المعلمين .

رقم (٢٦)

توصي الحلقة أن يشمل التدريب العملي لاعداد المعلمين ممارسة جميع الاعمال التي سيحتاجون اليها في مهنة التعليم .

رقم (٢٧)

توصي الحلقة بأن يهيأ معلمو المدارس الريفية في معاهد خاصة باعداد معلمى الارياف ، وأن توضع مناهج هذه المعاهد بصورة تلائم البيئة الريفية وأن يجتذب اليها أبناء الريف ، وأن يدرب الطلاب فيها على قواعد التربية الاساسية لاصلاح المجتمع الريفي .

رقم (٢٨)

توصي الحلقة بأن تعمل الدول العربية على التخفيف من شدة المركزية

الادارية والفنية ، بحيث يكون لمعاهد اعداد المعلمين استقلال ذاتي ، يمكن أعضاء هيئاتها التدريسية في نقل هذه الروح الاستقلالية الى طلابهم .

رقم (٢٩)

توصي الحلقة بأن يلحق بمعاهد المعلمين مدارس تجريبية تختبر فيها طرق التربية الحديثة ، وأن تكون هذه المدارس تابعة لمعاهد المعلمين تبعية كاملة اداريا وفنيا وماليا .

رقم (٣٠)

توصي الحلقة بأن توضع في كل دولة عربية خطة لتدريب المعلمين ترمى الى :

١ - تدريب غير المؤهلين منهم علميا أو تربويا حتى يكونوا أصلاح مباحم عليه .

٢ - تجديد معلومات المعلمين وخبراتهم حتى يلما بما يستحدث من أساليب التربية .

٣ - تدريب المعلمين على اعداد الوسائل التعليمية (وسائل الايضاح) واستعمالها .

٤ - تدريب المعلمين بمختلف الوسائل على خدمة المجتمع ، ودراسة البيئة الطبيعية والاجتماعية للإفادة منها .

رقم (٣١)

توصي الحلقة بأن تتعاون البلاد العربية على تأسيس معاهد لاعداد المعلمين لغير الاسوياء (الشواذ) .

رقم (٣٢)

توصي الحلقة بأن تتعاون الدول العربية على تأسيس معاهد لاعداد المعلم الزراعي والتجاري والصناعي ومعلم الفنون الجميلة ومعلمة الفنون المنزلية ، على أن يصحب هذا الإعداد أساس من الثقافة العامة يمكن المعلم من توجيه طلابه توجيهها سليما .

رقم (٣٣)

لما كان الحكم على مدى نجاح المعلم فى التعليم أو اخفاقه فيه لصفات ذاتية لا تقاس الى بصورة موضوعية ، رأت الحلقة أن توصى الادارات الفنية فى وزارة التربية والتعليم بالبحث عن الوسائل المؤدية الى الكشف عن هذه الصفات .

رقم (٣٤)

توصى الحلقة بأن يعمل القائمون على اعداد المعلمين فى البلاد العربية على دراسة الاسس السليمة التى يجب أن يستند اليها تقويم أعمال الطلاب فى معاهد اعدادهم وتقويم أعمال المعلمين خلال ممارستهم مهنتهم .

رقم (٣٥)

لرفع مستوى المعلمين توصى الحلقة بأن تنظم حلقات للبحث فى كل مدرسة أو دائرة تعليمية لتبادل وجهات النظر والخبرات .

رقم (٣٦)

توصى الحلقة بأن يقوم التفتيش فى المدارس على أساس التعاون بين المفتش والمعلم بحيث يكون الاول مرشدا وموجها وأن تراعى معاهد اعداد المعلمين التى تعد المفتشين تحقيق هذا الهدف أيضا .

رقم (٣٧)

ترى الحلقة أن التربية الوطنية والسياسة القومية تهدفان الى غاية واحدة وان المعلم لا يستطيع ان يعد المواطن الصالح الا اذا كان هو نفسه مواطنا صالحا قادرا على تفهم المشكلات السياسية والاجتماعية . لذلك توصى الحلقة بأن يعطى المعلم حق ابداء آرائه السياسية ضمن الحدود التى تسمح بها قوانين البلاد على أن يحافظ فى ذلك على صفات المربي فلا يتغصب لآرائه ولا يستغل وظيفته لنشرها والدعوة اليها ، بل يعرضها كما يعرض احدى القضايا العلمية ويفسح المجال لنقدها ومناقشتها .

رقم (٣٨)

توصى الحلقة بأن تؤمن للمعلمين فى العمل والمجتمع حياة كريمة لحاضرهم ومستقبلهم وتكفل تعليم اولادهم وتضمن لهم الطمأنينة والاستقرار النفسى والمادى .

رقم (٣٩)

لما كانت نقابات المعلمين تستطيع ان تعمل على رفع مستوى المعلم العلمى والمسلكى والاجتماعى رأت الحلقة أن توصى الادارة الثقافية بدراسة تيسير تأسيس هذه النقابات فى البلاد العربية .

رقم (٤٠)

توصى الحلقة بأن تعمل معاهد اعداد المعلمين وجمعيات المعلمين ونقاباتهم على تبادل انظمتها وبرامجها ومطبوعاتها الأخرى .

رقم (٤١)

توصى الحلقة بافساح المجال أمام المعلم فى أية مرحلة لمتابعة الدراسة التى تؤهله لمراتب أرقى من الوجهتين المهنية والاجتماعية .

رقم (٤٢)

لكى يتسنى للمعلم أثناء حياته العملية تجديد معارفه وتنمية قابلياته المهنية توصى الحلقة بأن يترك له من أوقات الفراغ ما يمكنه من متابعة دراسته وممارسته لألوان مختلفة من النشاط الثقافى الحر .

رقم (٤٣)

توصى الحلقة الادارة الثقافية بجامعة الدول العربية ان تعمل على تكوين اتحاد بين أساتذة التربية وعلم النفس فى البلاد العربية بغية تسهيل اتصالاتهم وتعاونهم وتبادل خبراتهم ونتائج أفكارهم وتنظيم حلقات تربوية مشتركة لتنسيق الاساليب التربوية فى التعليم .

رقم (٤٤)

توصى الحلقة الادارة الثقافية بجامعة الدول العربية بعقد حلقات تربوية أخرى لمتابعة البحث فى المشكلات التربوية التى لم يستكمل البحث فيها . وفى ختام هذه التوصيات تتقدم الحلقة بالشكر الجزيل الى الادارة الثقافية التى يسرت السبيل وأتاحت الفرصة لعقد هذه الحلقة التى تمس كيان مشكلة من أهم مشكلاتها التربوية وهى اعداد المعلم العربى، كما تتقدم بجزيل الامتنان الى لبنان الشقيق على ما قدمه من كرم وحسن وفادة .

Journal of Education

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTES OF EDUCATION — CAIRO

- * Printed Quarterly in (November January March May)
- * Publishes Essays and Research Dealing with Education, Teaching, and Related Fields.
- * All Rights Reserved for the Association.
- * Materials for Publications to be addressed to Dr. Mohamed Saber Selim, Secretary of the Editorial Board, 13, Liberation Square, Cairo, Tel. 31496.
- * All other correspondence to be addressed to Dr. Ahmed Abu El Abbas, Executive Director at the same address.
- * Annual subscription as follows :

Minimum Period of Subscription one year.

In Egypt and Sudan P.T. 60

reduced to P.T. 40 for Students of Teacher
Training Institutions.

Abroad

P.T. 75

Price Per Copy

Egypt and Sudan P.T. 15

Palestine & Jordan 200 MilL

Syria and Lebanon 200 L.P.T.

Iraq

200 Fils

JOURNAL OF EDUCATION

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF INSTITUTES OF EDUCATION — CAIRO.

EDITOR : DR. ABD EL AZIZ EL-KOUSSY

1st Issue November 1957 Year X

CONTENTS

	Page
The Future of Academic Education in Egypt Dr. A. El-Koussy	1
The New Regulations for Examinations Dr. M. K. Barakat	9
Teachers in the World M. K. Harby	15
Vocational Guidance Centers in Some European Countries	24
Developing Art During Adolescence ... Dr. M. El-Bashawy	30
The Secondary School in U.S.S.R.	39
The Experiment of Post-Primary Schools A. K. Kamel Ibrahim	44
The Deen's School Dr. G. Sakr	55
Civil Defence	62
Teaching Aid and its Effect in Education A. Ibrahim Kamel	65
Recommendations of Arab Teacher Training Conference	72

Printed by "Dar El-Ahram El-Arabi"

23, Sharia El-Zaher, Cairo

Phone 44706

مجلة الحقيقة

تأسست في رابطة شريفة بمطابق التربية بالقاهرة
ويعمل في تحريرها : الدكتور محمد الطاهر - كواشي

العدد الخامس - يناير ١٩٥٦ - المجلد الثاني

فهرست

صفحة

- أهداف التربية والتعليم
١ ذلك تضمنت في مجلد التحرير الثاني
- المستوى الثاني في التربية
١٥ للمؤلفين محمد عفاينة بركات
- التعليم الممنهج والوعي الإبداعي
٣٤ المؤلفين محمد الطاهر كواشي
- أهداف التعليم الفني والجامعات
٤٢ للأستاذ خاليل كامل إبراهيم
- مقارنة بين التعليم الفني والتعليم العام
٤٩ للأستاذ محمد وقفي محمود
- التوجهات النهائية لمؤتمر التعليم الفني والممنهج
٥٧
- حقائق عن التعليم الفني في ألمانيا
٦٧ لاسماء الاستاذة زينب، معروف
- تقرير عن المؤتمر الثاني العربي الثالث
٦٩

طبع في دار العالم العربي
٢٣ شارع الملاحين - القاهرة
تليفون ٤٤٧٠٦

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معهد التربية بالقاهرة

- ١- تصدر الصحيفة أربع مرات في السنة (نوفمبر - يناير - مارس - مايو)
- ٢- تنشر الصحيفة المقالات والآراء التي تعالج مشكلات التربية والتعليم وما يتصل بها .
- ٣- جميع الحقوق الخاصة بها تنشره الصحيفة من مقالات وأبحاث ودراسات محفوظة لرابطة خريجي معهد التربية .
- ٤- ترسل المقالات باسم : الدكتور محمد صابر صابر بسمك في تحرير صحيفة التربية ١٣ ميدان التحرير .
- ٥- أما المكاتبات الاخرى فتُرسل باسم الدكتور أحمد أبو العباس مدير ادارة الصحيفة في العنوان نفسه .
- ٦- قيمة الاشتراك السنوي :
بمصر والسودان :

٦٠ قرشا الاشتراك العام

٤٠ " لطلبة معهد التربية وندارس العامة

بالخارج : ٧٥ قرشا

ولا ينبل الاشتراك الا عن سنة

ثمن النسخة :

فلسطين وشرق الأردن ٢٠٠ مل

٢٠٠ فلسا

بالعراق

بمصر والسودان ١٥ قرشا

لبنان وسوريا ٢٠٠ فلس

أهداف التربية وأهداف المجتمع *

للدكتور عبد العزيز القوصي
المستشار الفني لوزارة التربية والتعليم

يسعدني أن أتحدث في موضوع يشعر كل انسان انه يمكنه أن يتحدث فيه ويسعدني في نفس الوقت أن أرى أن نفس هذا الموضوع على الرغم من جرأة الناس في معالجته فانهم لم يصلوا يوما ما الى ما يشعر أنهم قد وصلوا في بحثه الى نتائج قاطعة ، ولا أظنني بدوري سأصل فيه اليوم الى مثل هذه النتائج .
والسر في جرأة الناس على هذا الموضوع أن كل انسان يعيش في خلاله . فكل انسان عضو في هذا المجتمع يأخذ منه ويعطيه ويتعامل معه ويعتمد عليه ويسدى اليه الخدمات . لهذا نجد أن كل انسان يمكنه التحدث عن هذا الموضوع بأحاديث تختلف في عمقها وخصوبتها اختلافا شاسعا حتى أن الفرق بين أعلاها وأدناها يكون كالفرق بين السماء والارض . كذلك التربية نجد أن كل انسان اما أنه يقوم بتربية غيره أو أنه يخضع بدوره لعمليات التربية . حتى الطفل الصغير يريد أن يهذب أخاه الاصغر منه ، والشخص الكبير يريد أن يتعلم اللغة الاجنبية قبل سفره الى الخارج ، فالكل معلم ومتعلم ، مرب ومربى . لهذا قل أن نجد انسانا يظن في نفسه أنه لايعرف شيئا عن التربية ذلك لانه جربها ، فقد خضع لها أو أخضع غيره لها . ومع ذلك نجد أن أحاديث التربية يمكن أن يختلف بعضها عن بعضها الآخر في العمق والخصوبة بدرجات شاسعة جدا . وليس من السهل رغم مظنة الناس جميعا معرفتهم بها أن يصلوا فيها الى شيء قاطع ، والسر في أن الناس يعلمون عن المجتمع ولا يعلمون عنه ما يكفي ويعرفون التربية ولا يعرفونها بما يكفي أنها شأنها كشأن كل الظواهر الانسانية الاخرى تتصف العوامل التي تتحكم فيها بصفات أربع :

١ - التعدد ٢ - التعقد ٣ - التداخل ٤ - المرونة .

وأسأل الله أن يعفيكم من الاستماع لتفصيل هذه الجوانب وأن يعفيني من التحدث اليكم فيها فهي بحوث طويلة معقدة غاية التعقيد .

خلاصة الأمر أن الانسان يعرف شيئا عن التربية ويعرف شيئا عن المجتمع ويعرف بطريقته الخاصة أن الهدف الأساسي بعملية التربية هي توجيه الفرد توجيهها يترتب عليه حسن تكييفه مع المجتمع .

المجتمع الذي نعيش فيه ونعيش معه ويعيش فينا ويعيش معنا يمكن أن يكون مجتمعا طيبا أو له جوانب طيبة ويمكن أن يكون غير ذلك . والمجتمع الطيب هو المجتمع الهادف الذي يرسم لنفسه سياسة وهدفا ، وفي ضوء هذه السياسة ينظم جهوده وقواه لتحقيق هذه السياسة .

وأحب أن أنبه في مطلع هذا الحديث الى أنني لن ادقق كثيرا في التمييز بين لفظ التربية وبين لفظ التعليم فاستعملها بمعنى واحد ، وسأشير في حديثي الى المربين والمعلمين والى المدارس ودور التربية والتعليم ، وسأقصد ممن يعملون في هذا كله أولئك الذين خصهم المجتمع لعمليات التربية والتعليم على اختلاف درجاتها وأنواعها .

فاذا نظرنا الى تاريخ المعلمين والمذارس ، لا أقول منذ بدء الخليقة ، ولكن منذ الايام البدائية ، نجد أن المعلم لم يكن له وجود بالصورة التي نعرفها الآن . ذلك لان الاسرة كانت تقوم بكل شيء ، فقد كانت البنت تعلم في نطاق الاسرة ما ستقوم به في مستقبل حياتها . وكان الولد كذلك يعلم في نطاق الاسرة ما سيضطلع به من أعمال في مستقبل حياته . وكان الوالد أو الاخ الأكبر يعلم الولد . وكانت الام أو الاخت الكبرى تعلم البنت . ولم تكن هناك مشكلات في أهداف التربية أو وسائلها أو خطوات الدروس أو اثارة النشاط أو البدء بالشعور بمشكلة أو غير ذلك . فكانت المهارات والعادات والاتجاهات والتقاليد والمشاعر تنتقل من الكبير الى الصغير . وأحيانا تنتقل من الوالد الى الاخ الأكبر ، ومن هذا الى الاصغر منه ، ومن الاخير الى الاصغر منه . . . وهكذا . ولذا لم تكن هناك حالة الى التبسيط ، فكل واحد من هؤلاء يكون بمثابة المرشح الذي تنقطر خلاله ألوان العلم والمعرفة فتصل من كل واحد الى الذي يليه بصورة ملائمة مناسبة مكيفة . وكانت التربية هي عملية التنمية وكان التعليم هو الاشراف أثناء التعلم والممارسة والمروء في الخبرة . ولم يصل حتى اليوم الى أحسن من هذا أو أسلم منه .

هكذا يتعلم الصبي حتى يصبح رب أسرة يمكن أن يعولها وأن يحميها من عواذى الطبيعة ويعاونها على قضاء الحاجات الانسانية الاولى المرتبطة بالغذاء والكساء والحماية والوقاية والتوالد والرعاية والتنمية . ولهذا نشأت الاسرة ولهذا نشأت العادات والتقاليد والقوانين . وكانت الاسرة تقدم التعليم ووسائله والعبادة وامكانها .

وكانت الاسرة تقوم بكل هذا وكان لها نظامها المتماسك ، وكانت الاسرة تنمو وتكبر وتصبح هناك وحدة فيها جد أكبر وأبناء وأحفاد وأحفاد أبناء وأفرع كثيرة يجمعها كلها نطاق حياة واحد . فى خلال هذا كله يحدث التعليم والاعداد للحياة بكل جوانبها من كسب رزق الى حماية الى تكوين أسرة الى انجاب ذرية . . الى غير ذلك . .

تطور المجتمع وتغيرت أحوال الناس وتغلبوا على قوى الطبيعة فاستأنسوا الحيوان وسخروا الطبيعة لمصالحهم فكثرت أعدادهم ودخلت فى حياتهم تنظيمات شديدة التعقيد . وانقسمت الاسرة الكبيرة الى وحدات صغيرة ، وأصبحت الوحدة الصغيرة غير قادرة على القيام بكل واجبات الاسرة القديمة فاتفق المجتمع الذى ينتظم هذه الاسر على أن ينشئ المدارس ودور العبادة ومراكز للتجارة ووزارة المالية والاقتصاد . انتقلت هذه الوظائف من داخل البيت فأصبحت فى المجتمع لخدمة المجتمع الأكبر . ونرى الآن أنه بعد أن كان الوالد يعلم ابنه أساليب التجارة أصبحت هناك مدارس للتجارة حتى حضانة الابناء وحياسة الملابس فريد أن ننقلها من البيت الى دور للحضانة ودور للتفصيل والحياسة . والمعاملات المالية أصبحت لها دورها وحتى التكافل الذى كان يتم داخل نطاق الاسرة أصبح يشرع له باسم التأمين الاجتماعى والتأمين ضد المرض والشيخوخة وحلت نقابة العمال لحماية مصالح العمال بعد أن كانت الاسرة فى نطاقها الكبير هى التى تقوم بالحماية ، وبدأنا نرى مطاعم عامة ، بل رأينا فى بعض البلاد لكل مجموعة من الاسرات مطعما مشتركا ، وهناك نزعة فى تطور الحياة الى سلخ العمليات المتشابهة من نطاق الاسرة وتجميعها وتخصيص هيئات للقيام بها والذى اقتضاه التطور من سلخ عملية التعليم وعملية التطبيب والقيام بالعبادة سيقضىه التطور فى عمليات الوضع والقراءة والترقية والمأكل والمشرب وغيرها .

وقد قصدنا بهذا أن نرسم صورة عامة نرى فى خلالها علاقة التعليم بالمجتمع . فالمجتمعات الراقية لها مدارس وبها معلمون . وعلى هذه المدارس وأولئك المعلمين أن ينشئوا الأبناء والبنات ليلعبوا دورهم كاملا فى المجتمع عندما يكبرون .

فوظيفة التربية والغرض الاساسى من التعليم هو تنشئة أبناء المجتمع وبناته للاضطلاع بمسئوليتهم فى العمل على تحقيق أهداف المجتمع .

وقد عبر عن هذا أحد فلاسفة العرب خير تعبير حيث قال « العلم ما علمك ما أنت ممن معك » ومعناه أن العلم الحقيقى الذى يجدر بالانسان أن يتعلمه هو الذى يجعل الانسان يدرك مكانته ويدرك دوره بالنسبة لمن معه ، أى بالنسبة لمن يعيش معه ويتعامل معهم .

ونعلم جميعا أن أفلاطون عندما كتب جمهوريته وتصور فيها المجتمع في أحسن وضع أكد أن المجتمع لا يحقق مثاليته التي صورها الا عن طريق التعليم وأكد أن التعليم لا وظيفة له الا خدمة أهداف المجتمع وأغراضه . لهذا ربط أفلاطون بين سياسة الدولة وسياسة التعليم بل جعلها شيئا واحدا .

وقد نهج على نفس منهجه المرحوم الاستاذ فرد كلارك الذي كان حتى عهد قريب ميدا لمعهد التربية في جامعة لندن . وكان فر كلارك خلفا في المعهد للسير بيرسي نين وكان برسي نين يؤمن بذاتية الفرد ويعطى الفرد قيمة عالية وهذه هي الفكرة التي تنطوى عليها فكرة التطرف في الديمقراطية . جاء كلارك وأكد أن الفرد كفرد ليس له وجود بل انه لا يمكن تصور الفرد الا ضمن نطاق اجتماعي ، بل أكد أن صفات الفرد واتجاهاته ومهاراته تتحدد بالاتجاهات الاجتماعية ، ولذلك تحدث كلارك عن المجتمع الموجه والمجتمع المعلم والمجتمع المربي The Educative Society وتدور فكرة كلارك حول أسبقية المجتمع في أهميته على الفرد ، بينما دارت فكرة سلفه على أسبقية الفرد في أهميته على المجتمع . ولا يعتبر كلارك مبتكرا لاتجاهه ، وانما يعتبر مؤكدا لاتجاه ظهر قبل ذلك في المانيا وترعرع في أمريكا ثم في انجلترا . ولسنا هنا بصدد تنفيذ النظريات ووضعها موضع الفحص ، ولكن الاتجاه السائد الآن هو أن الفصل بين الفرد والمجتمع أمر مستحيل ، وان المجتمع يوجه الفرد ويكيف سلوكه حتى يصبح الفرد أكثر اتساقا وأكثر انسجاما وأكثر تناغما مع المجتمع نفسه ، والمجتمع لا يوجد على صورة ثابتة فهو متغير وفي كثير من الأحوال يهدف المجتمع الى أن يرسم خطوط هذا التغير . ومن هنا تبرز أهمية الربط بين اتجاهات التربية وبين سياسة المجتمع .

وقد عبر السياسي الكندي المشهور بيرسون عن هذا بقوله : « ان التربية لأخطر من أن تترك يد المربين وحدهم » ونقصد بهذا ضرورة وجود تعاون بين من يخططون للتربية ويقومون على تنفيذها ، ومن يخططون لسياسة المجتمع .

لعل هذه المقدمة تبين لنا الوظيفة الاولى للمعلم والمدرسة ، ولعلها تجعل المعلم يدرك خطورة الدور الذي يلعبه في بناء المجتمع وتجعل المجتمع يدرك خطورة المعلم وأهميته ومدى اعتماده عليه .

فوظيفة المعلم أن يعد التلميذ لحياة يستطيع فيها أن يستقل بنفسه استقلالا يصحبه تعاون مع الآخرين . بذلك يتضح وظيفة المعلم بشقيها : الشق الاول هو أن يقيم مقام الأسرة في الاخذ بيد الناشء الى المجتمع الاكبر .

والشئ الثانى هو أن يهيئه للتعاون مع الآخرين مع الاحتفاظ بذاتيته
وكيانه وشخصيته . معنى هذا أن عملية التربية الأساسية هدفها كسب
القوى والمهارات والاسلحة والوسائل . هذه القوى والمهارات هى التى تعين
على القيام بعمليات الانتاج والقيام بالتعاون حتى يتضاعف الانتاج والقيام
برعاية أسرهم وحمايتهم وانمائهم فى نفس الاتجاهات .

فالتعلم كسب مهارات واستعدادات وامكانيات وقوى واتجاهات .

ماذا نفعل بكل هذا . تعاوننا هذه الامكانيات الذاتية فى أن نتصل بالبيئة
اتصالا واعيا ايجابيا منتجا يترتب عليه أن نفيد من مصادر الثروة المادية
والبشرية المحيطة لصالح حياتنا وحياة من معنا . وعندما نقول لصالح حياة
من معنا نؤكد أن رعايتنا لصالح غيرنا ورعاية غيرنا لصالحنا أمر أساسى
للغاية ، فليس الهدف أن نرفع مستوياتنا نحن فحسب ، بل يكون لنا الى
جانب هذا أهداف اجتماعية نحن لانفعل الخير لذات الخير ، وانما نؤمن بأنه
سيعود بالنفع علينا وعلى كل فرد من أفراد المجتمع . لنأخذ مثالا : اذا كان
هناك عدد من البيوت بينها طريق فاذا عنى كل بيت بنفسه وترك الطريق
على قذارته فان ذلك سيعود بالضرر على الجميع ، ولكن اذا تعاونت البيوت
على نظافة الطريق عاد النفع على كل بيت فيه . كذلك اذا كنت غنيا وبجوارك
أسر فقيرة كثيرة فان هذه الاسر تصبح عبئا عليك ويكون فى الغالب مصدر
ازعاج وقلق وخطر . ولكنك اذا تعاونت معهم على رفع مستوى حياتهم فانك
لا ترفع عنك العبء فحسب ولا تدرأ عنك الخطر فحسب ، بل ان هذه الاسر
تصبح مصدر سرور وارتياح وحماية .

هذه أمثلة فيها شئ من البساطة بل السذاجة ولكن لا يقصد منها سوى
إبراز فكرة وأساسها أن التربية بمعنى اعداد الفرد للاتصال الايجابى المنتج
بالحياة فى كل جوانبها المادية والبشرية يعود قطعا بالنفع على كل من الفرد
والمجتمع ، فالفرد كما يؤثر فى المجتمع يتأثر به، وكما يفيد فى المجتمع يستفيد
هو منه .

نعود الى النقطة الاولى مرة أخرى ، وهى أن التعلم كسب مهارة وكسب
قوة . معنى ذلك بكل بساطة أن تعلم أى مهارة يمنح الفرد درجة من درجات
الحرية . فلو أخذنا الطفل الصغير الذى لم يتعلم المشى نجده يعتمد على أمه
فهو يقيد أمه ويتقيد بها ، فاذا تعلم المشى وأمكنه أن يتحرك اتسع المجال
الذى يتعامل معه ويتحرك فيه فتتسع الدائرة التى يشعر بحريته فيها .
ويزيد اتساع محيط هذه الحرية كلما قويت قدرته على المشى ، فالطفل الذى

يتقن المشى والجري يستمتع بحرية أكبر فى دائرة أوسع من ذلك الذى لم يتعد الحبو أو المشى الوثيد .

معنى ذلك أن تعلم المشى هو كسب مهارة يترتب عليها أن يفتح الطفل أمام نفسه آفاقا جديدة وميادين للاتصال . وكلما تنوعت هذه الميادين وتعددت ازداد استمتاعه بالحياة ، وازدادت حريته واتسع مجاله . وهذه الاتصالات بدورها تزيد فرصة فى كسب مهارات جديدة وقوى جديدة واستعدادات وامكانيات جديدة . ذلك لان كل مهارة تمهد لمهارات أخرى . وكل خبرة تمهد لكسب خبرات أخرى .

وما قيل عن المشى يمكن أن يقال عن تعلم الكلام وتعلم الكتابة وتعلم القراءة وقيادة السيارات وحسن استعمال الاسلحة . ذلك لان التعلم كما يجب أن يفهمه المربي هو كسب مهارات وقوى واستعدادات وامكانيات يترتب عليها تنوع وازدياد ونمو وسمو الاتصالات التى تجعل الفرد يستفيد ويستمتع بحياته وحياة من حوله . والتعلم هنا خبرة تؤدي الى زيادة كسب خبرة ، فتعلم القراءة والكتابة يجعلنا نتصل بالغير فى عمل تجارى ونفهم العالم المحيط بنا فنتعامل مع أفراد على مستوى نطمئن اليه ، وهكذا نجد أن تعلم القراءة والكتابة قد يؤدي الى التوسع فى تعلم التجارة أو التوسع فى الانتاج الصناعى .

وعملية التعلم بهذه الصورة لا تقم الا اذا بدأت محاولات الاتصال أولا فالطفل الذى يريد تعلم المشى لابد له من محاولة المشى والذى يتعلم الكتابة لابد له من ممارستها والذى يتعلم السباحة لابد أن يحنو لها . . وهكذا فعملية التعلم والنتيجة المؤدية اليها عمليتان متصلتان احدهما بالآخرى اتصالا يجعل النظر اليهما كعمليتين منفصلتين أمرا مستحيلا .

العملية الاولى هى المحاولة والعملية الثانية هى النجاح فى المحاولة، فالنجاح وان كان جزئيا يعطى بداية الثقة بالنفس التى تدفع الى المثابرة فى المحاولة فان نجحت زادت الثقة بالنفس فتزيد المحاولة فيحدث النجاح فتزيد الثقة فتزيد المحاولة وهكذا .

نرى من هذا أن عملية التعلم ليست مجرد كسب مهارات وقوى واستعدادات لتزيد درجات الحرية فحسب ولتنوع الاتصالات وتعدد وتزداد عمقا بل انها عملية خلق الثقة بالنفس وتدعيم النفس بالايمان بالنفس ، وهذا هو الجانب الاساسى فى عملية التعلم اذ يرتكن اليه اقران النفس وايجابيتها وايمانها

بنفسها فى علاقتها بما حولها • هذه هى أسس الصحة النفسية لعملية التربية •

خلاصة كل ما تقدم ان التعلم كما يجب أن يكون انما يأتى عن طريق الممارسة والاستعمال وبذلك يعود على النفس بزيادة الكفاية والاستمتاع بالحياة والشعور بالحرية والاحساس بالطمأنينة والثقة بالنفس ، وبسبب هذا كله دلنا التاريخ فى كل مكان على أن التربية السليمة عدو الاستعمار ، وان الاستعمار عدو التربية السليمة •

وتأخذ عملية التربية فى اعتبارها الانسان كله ككل فى المجتمع كله ككل فالانسان ليس رأسا فحسب ، وانما هو رأس ويدان وقلب وبدن وروح •

واذا تأخر نمو القلب أو البدن عن نمو الرأس كبرت الرأس وضمير الباقي مما يحدث اختلالا فى الاتزان ، واضطرابا فى الجهاز الانسانى •

ونحن نرى العالم كله الآن وقد نمت رأسه ويداه فاخترع القنبلة الذرية والهيدروجينية والصواريخ الموجهة ، أما قلبه فلم ينم بمثل ما نمت به رأسه ويداه وعاطفته كذلك لم تسم بمثل ما سما به عقله ويداه • لهذا نراه ما زال ميالا للحروب والمنازعات • ولو سار القلب فى نموه وسموه بنفس السرعة التى سارت بها الدماغ واليد لكانت الحال أحسن مما هى عليه الآن وزال التوتر واطمأنت المدنية على كيانها • أما الآن ونمو أحد جوانب الانسان يتم على حساب الجوانب الأخرى على هذا المنوال فإنه يخشى على البشرية وقد فقدت اتزانها أن تقدم أمام ارادتها المفقودة على الانتحار ولكن ما زالت هناك بقية من أمل وانقاذ •

على المجتمع اذن أن ينظر الى المجتمع كله نظرة كلية شاملة ، وعلى المجتمع أن يوجه التربية توجيها كليا شاملا وعلى التربية أن توجه نفسها لخدمة المجتمع كله •

فوظيفة المربي الى جانب تهيئة الرأس بألوان المعرفة وأساليب التفكير هى أن يتناول اليد ويتناول البدن ويتناول القلب والمشاعر والعواطف • عليه أن يربى التلميذ تربية عاطفية روحية تصرفه عن استغلال تقدمه الفكرى واليدوى فى ايقاع الضرر بغيره وبنفسه ، بل ويمكن لهذه التربية الروحية أن تستفيد من تقدم الفكر واليد فى بناء حضارة ورفاهية أروع مائة مرة مما وصلت اليه حضارة اليوم • •

وليس تقدم العقل فى أن يعرف بل فى أن يستغل هذه المعرفة فى اصلاح حاله وحال المجتمع أو المجتمعات الاخرى • لايكفى أن نعرف أن تصرفا بعينه ضار بالصالح العام ، بل لابد من استغلال هذه المعرفة فى دفع الضرر اذا وقع مع بذل الجهد أيضا لعدم الوقوع فيه بعد ذلك فالمعرفة لا تفيد الا اذا قامت بالعلاج والوقاية •

فالخرافات مثلا يحتاج التخلص منها لتقدم العقل البشرى تقدما يصحبه ادراك انعدام أساسها وادراك ضررها • هذه تكون التربية العلمية للعقل • ولكن لابد الى جانب ذلك من تربية القلب واليد حتى يتولد الايمان وتتولد الجراءة لتنفيذ الاصلاحات والقضاء على الخرافات •

يعطينا كل ما تقدم فكرة عن رسالة المعلم وأهداف التربية ، وانها رسالة اجتماعية وأهداف مشتقة من سياسة المجتمع نفسه ، فهيئات التعليم تخطط له فى ضوء تخطيط أعلى وأهم للدولة بأسرها • والمدارس تقوم على تخطيط ما خططته هيئات التعليم • ومعنى هذا أن عمل المدرسة وعمل المعلم لابد أن يتسق مع الصورة الاجتماعية الكلية الكبرى وأن يتناغم معها وأن يخدم أغراضها ويعمل جهدها على تحقيقها •

ما هى أهداف المجتمع ؟ أهداف المجتمع الأساسية خمسة :

أولها رفع مستوى المعيشة — يجب أن يرتفع مستوى المعيشة لجميع أفراد الشعب حتى تتحقق الحاجات الانسانية الأولية لكل فرد • ويجب أن يتم هذا التحقق على أقل تقدير على المستوى الذى تقتضيه الكرامة الانسانية •

يوجد من أساليب رفع مستوى المعيشة رفع المستوى الصحى عن طريق المستشفيات والعلاج ، وكذلك رفع المستوى الغذائى بالحصول على منتجات غذائية صالحة وفيرة •

ولكن الى جانب محاولات العلاج التى تقوم بها الهيئات الصحية يجب ان تكون هناك محاولات لتعليم الشعب وتعليم التلاميذ كيفية تقبل وفهم والافادة من تعليمات الهيئات الصحية • تقوم الهيئات الصحية فى الريف مثلا بايجاد دورات مياه صحية • وهذه الدورات لا تتم المحافظة عليها وحسن استعمالها الا اذا وجد عند الناس الاستعداد للمحافظة عليها وحسن استعمالها بل والقضاء على الاماكن غير الصحية والتخلص من العادات المرتبطة بها وتكوين عادات جديدة وايمان جديد • لهذا يكون هناك تجاوب بين عقلية الشعب وبين اتجاهات الاصلاح، وعملية التربية بأوسع معنى لها هى التى تسفى لايجاد هذا

التجاوب • برامج الهيئات الصحية ليست صحية فحسب وانما هي صحية تربوية ، وبرامج هيئات التربية ليست تربوية فحسب وانما هي تربوية صحية هذا مثال بسيط يبين وجوب التناغم بين برامج هيئات تربوية وهيئات أخرى تعمل ظاهريا في ميدان آخر غير ميدان التربية والتعليم •

وما يقال عن هيئة الصحة يقال عن هيئة الزراعة ويقال عن هيئة الأمن وعن هيئة الدفاع وعن هيئة الصناعة وعن بقية الهيئات جميعها •

يتطلب رفع مستوى المعيشة رفع مستوى الانتاج ، ونخطي • لو تصورنا أن رفع مستوى الانتاج هو مجرد تحسين للصناعة أو الزراعة أو استخراج البترول أو الثروة المائية أو المعدنية • يتطلب الانتاج ان نحافظ عليه ، ان نميه ، ان نجعله يستمر • وهذا يقتضى أن يكون هناك تنظيم وتهذيب وترفيه وتدريب للقوى البشرية حتى تتجاوب مع هذا الانتاج فتقدره وتحافظ عليه وتنميه وتستمر فيه وتستغله لصالحها الى أبعد الحدود •

وواضح ان استنباط القوى البشرية وتدريبها وتربيتها أسبق في أهميتها من القوى الطبيعية • ومثل خامات الطبيعة في يد الانسان المتعلم كمثل السكين في يد الجراح الماهر يبدع بها ويتفنن • أما السكين في يد من لا يحسن استعمالها فانها لا تنتج شيئا وقد تنتج ضررا بالغا وخسارة كبرى •

يقتضى رفع مستوى المعيشة أن نكون الفنيين وقادة الفنيين بأعداد كبيرة حتى يصبح لأهل البلاد سلطان على ما يملكون •

ويقتضى العناية بالتربية الرياضية وسحب العمل اليدوي واحترامه وتقديره ويقتضى كذلك ارتياد البيئة ودراسة جغرافيتها ودراسة طبيعتها دراسة واقعية •

كذلك يجب توجيه الطاقة العقلية والبدنية واليدوية والعاطفية كل الى ما يحسنه وبذلك يرتفع مستوى الانتاج ويقل الضياع •

وعند النظر الى رفع مستوى المعيشة لا يجوز النظر الى الماضى فنعيش عليه أو الى المستقبل فنستكين له وانما يجب أن ننظر الى المستقبل البعيد •

وعلينا ان نذكر في تخطيطنا أدق ألوان الموازنة بين مشروعات الانتاج البعيدة المدى وبين مشروعات الخدمات والمشروعات الاستهلاكية والترفيهية • وفى الاخلال المقصود لما بينهما من توازن سموم استعمارية تقتل فى بطن وفى يقين •

ولنذكر أن ايجابية الروح وذكاء العقل ونشاط البدن والتبصر بما يجرى فى الحاضر وما يمكن أن يجرى فى المستقبل كل هذه صفات تضمن للمجتمع استمراره وازدهاره وكل هذه صفات تطلب من المعلم تعهدا وانماها ، وهى تمس عملية التربية من كل جوانبها • تمسها فى موضوعها وفى أسلوبها وفى جوها • وليس من اليسير التفصيل فى كل هذا فى هذا المقام •

إذا أخذنا هذا الهدف الأول وهو رفع مستوى المعيشة بجوانبه الاقتصادية والصحية والصناعية والتجارية وجوانبه التربوية المتعلقة بها ندرك وجوب وجود التعاون بين مختلف الهيئة ووجوب رعاية تهئية أذهان تتقبل الاصلاح والمحافظة عليه والنمو به •

الهدف الثانى هو نشر العدالة الاجتماعية ، والعدالة الاجتماعية هى أن يكون أمام كل فرد نفس الفرص التى تتاح للأفراد الآخرين ، فالخدمات التى تؤديها الدولة يجب أن يفيد منها الجميع بفرص متساوية • هذه الخدمات قد تكون صحية أو تعليمية أو اجتماعية •

ولا بد للشعب كبارا وصغارا من أن يعرفوا ألوان هذه الخدمات ولا بد لهم أن يعرفوا حقوقهم ازاء الدولة وازاء بعضهم البعض الآخر •

على ان الشعور بالعدالة يمكن انماؤه فى جو المدرسة والذى يقوم بذلك فى هذا الجو هو المعلم والتلاميذ حساسون غاية الحساسية للتفريق فى المعاملة ، والمدرسة بما فيها من علاقات مع زملاء ومع التلاميذ الكبار والتلاميذ الصغار ومع التلاميذ من الطبقات الاجتماعية المختلفة ومع المدرسين والناظر نجد انه يتمثل فيها أغلب التشكيلات الموجودة فى المجتمع الأكبر •

وإذا كانت العلاقات بين الجميع علاقات فيها أخذ وعطاء وفيها تكافؤ فى الفرصة ، وإذا كان جميع أفراد أسرة المدرسة متساوين أمام ما يعرض لهم من حقوق وواجبات تمكنت المدرسة من اعداد تلاميذها عمليا لممارسة العدالة الاجتماعية والاستمتاع بها •

هذا هدف اجتماعى آخر نجده فى دساتير المجتمعات وقد يتحقق بدرجات مختلفة من النقص والكمال ولكن اعداد التلاميذ عليه فى جو المدرسة يحقق أحد أمرين : الأول ان التلميذ يمارس ما سيمارسه فى المجتمع • الثانى أن

التلميذ عند ما يكبر يطالب بما يحتمل أن يضيع عليه من حق في المجتمع ،
وبذلك تحقق التربية كل ما يهدف اليه المجتمع .

أما الهدف الثالث فهو تحقيق الديمقراطية ومعناها ان يتمكن كل فرد من
إبداء رأيه في حرية وصراحة فيما يجرى حوله من أمور ، ولكي نفهم معنى
الديمقراطية نحاول ان نفهم معنى الدكتاتورية والفوضوية ، فالدكتاتورية
تركز السلطة كلها في يد فرد أو مجموعة من الافراد يفرضون رأيهم فرضا
دون اعطاء فرصة لرأى الشعب . ويجوز ان يستتب في الظاهر نظام كامل في
ظل هذا الاسلوب . أما الفوضوية فهي انعدام السلطان أو الإضابط للأمور
انعدامها تماما . وكلا الاسلوبين - ان صح ان تسمى الفوضوية أسلوبا - مفسدة
للافراد والجماعات .

كيف تسهم المدرسة في غرس روح الديمقراطية . يمكنها ان تفعل ذلك
بشرح نظم الدساتير ونظم الحكم وما يجرى فيها ويمكنها أيضا أن تفعل ذلك
بممارستها في جو المدرسة ، فالمدرسة تحققها باشتراك المدرسين مع الناظر في
ادارة المدرسة ، والمدرس من جانبه يحققها في دروسه فلا يفرض على التلميذ
رأيا ولا يرفض مناقشة ولا يسفه اقتراحا أو فكرة ولا يشعر التلميذ بقصوره
فان إباحة حرية الرأى والمناقشة من أهم واجبات المعلم في عمله .

عملية التعليم تقوم على تبادل الرأى وعلى الاقناع وعلى الحس والمشاهدة
والتجربة ، ولا يجوز للمدرس أن يفترض لنفسه انه يفهم كل شيء . لا يجوز
أن تكون علاقة المدرس بالتلميذ علاقة الأعلى بالاقبل ، أو علاقة الاعظم بالاصغر
اذ قد يضطر المعلم في بعض المواقف ان يجد نفسه في حاجة الى ان يتعلم من
جديده .

والمدرسة الجيدة هي التي يتعلم فيها التلميذ ويعلم ويتعلم فيها الوالد ويعلم .
هذه الروح تخلق جوا من التواضع والتعاطف والمحبة . الجو المدرسي ليس
جو استمتاع التلميذ لما يمليه المدرس ، ليس جو املاء ، ليس جو دكتاتورية ،
وانما هو جو أخذ وعطاء وتعاطف واقناع وأدلة وتجارب .

يجب أن يقلع المدرسون عن الأوامر والتحذيرات والتنبيهات ، ولكن ليس
معنى هذا الانتقال الى حال من الفوضى وانما معناه أن تكون هناك حرية في غير
فوضى ونظام في غير استبداد ، وان يقوم قبول النظم على فهم الحكمة فيها وان
يقوم الجوز كله على تفاهم وتعاطف واحترام متبادل وتقدير متبادل .

بذلك نمارس الروح الديمقراطية وننشئ جيلا من المواطنين لا جيلا من
العبيد الطيعين .

أما الهدف الرابع فهو الايمان بالله والوطن والذات ، وينطوى تحت هذا ايمان العرب بعروبتهم وتقديرهم لانفسهم ولعاداتهم وتقاليدهم وعدم الرضا بغيرها لانفسهم .

ان بلادنا وقد حضرت العالم قامت بنشر علوم العرب فوصلت بها الى الاندلس ثم تقطرت منها الى أوروبا . وقامت على علوم العرب في أوروبا كل نهضتها العلمية الحديثة ، نحن نعلم أبنائنا عن نيوتن وباستير وستيفنسون ولكن يجب أن نعلمهم أيضا أن اقطاب العلوم من العرب قد وضعوا اسس العلم ، يجب أن يعرفوا الخوارزمي وابن سينا والفارابي وابن الهيثم والغزالي وابن رشد .

نحن لا نريد أن نتعصب لعلمائنا ولكننا نريد أن نعرف لانفسنا قدرها ورحم الله امراء عرف قدر نفسه .

على ان الايمان بالله لا يكون بدروس الدين فحسب، والايمان بالوطن لا يكون بمجرد حفظ دروس التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية ، والايمان بالذات لا يكون بالحكم والمواعظ ، وانما نصل بالنشء الى كل جانب من هذه الجوانب عن طريق الممارسة العملية داخل المدرسة وخارجها ونصل اليه كذلك عن طريق ما اثبت في عقولنا وكتبنا من سموم ثقافية والغام ثقافية ومخدرات ذهنية .

واذكر أننا تعلمنا ونحن تلاميذ ان مصر لا يمكن أن تكون بلادا صناعية بحال من الأحوال لانها خلو من الفحم والحديد ، ومن عجب أن الغرب بلادا صناعية وهو خلو من البترول وان يستمتع الغرب بكل ما في الشرق من خامات وخيرات دون أن ينتج هو منها شيئا . ولكنها السموم والالغام والمخدرات .

أما الهدف الخامس للمجتمع فهو هدف الأهداف وهو يتحقق نتيجة تحقق الأهداف السابقة جميعها ، فاذا ارتفع مستوى المعيشة وتحققت العدالة الاجتماعية وسادت الديمقراطية وشاع الايمان بالله والوطن والذات تحقق الهدف الخامس وهو الشعور بالأمن والطمأنينة .

وحياة الطمأنينة بدورها تبعث على التعاون والعمل والانتاج وتبعث بدورها على تحقيق ديمقراطية أكثر وعدالة أكثر واعتزاز بالذات والوطن .

على أن الأمن له هيئاته في الدولة من حراسة ودفاع وغير ذلك . وهذه يمكن أن يدرسها التلميذ ويتعرف عليها، ولكن الشعور بالأمن الذي يستنشقه

التلميذ فى جو المدرسة فى علاقاته بمدرسيه وزملائه أمر على جانب كبير من الأهمية ، كذلك الشعور بالأمن فى العمل المدرسى وعند النظر الى المستقبل كل هذه أمور يمكن أن تلعب فيها دورا كبيرا منتجا •

هذه هى أهداف التربية وهى نفسها أهداف المجتمع رفع لمستوى المعيشة •
ديمقراطية • عدالة اجتماعية • اعتزاز بالذات وبالوطن وإيمان بالله وأمن
فردى وجماعى • وتحقيق هذه جميعها بوسائل معروفة تؤدى الى حدوث
الوعى والادراك والإيمان والانفعال والممارسة والعمل الإيجابى •

وعلىنا جميعا أن نذكر أن وظيفة المدرس :

- متجددة أكثر منها ثابتة •
- متسعة أكثر منها محددة •
- خارج الفصل أكثر منها داخل الفصل •
- تربوية أكثر منها تعليمية •
- خلقية أكثر منها معرفية •
- اجتماعية أكثر منها فردية •
- إيجابية أكثر منها سلبية •
- عملية أكثر منها نظرية •
- واقعية أكثر منها خيالية •
- غيرية أكثر منها ذاتية •
- تشجع التفكير أكثر مما تشجع الذاكرة •
- وتعنى بالعادات والاتجاهات أكثر مما تعنى بالمعارف والمعلومات •
- تنبع من داخل التلميذ ولا يجوز أن تكون معروضة عليه من الخارج •

وعلىنا أن نذكر كذلك أن التلميذ الذى نريده لمجتمعنا يجب أن يتمتع
بجانب كبير من الحرية فى غير فوضى وجانب كبير من الشجاعة فى غير تهور •

- وأن يكون متحكما لنفسه فى غير تزمّت •
- محترما لنفسه فى غير غرور •

- متواضعا في غير تذلل
- حيا مؤدبا في غير ميوعة
- حساسا في غير تقزز
- كريما في غير اسراف
- مقتصدا في غير بخل
- حذرا في غير تردد
- عطوفا في غير ضعف
- حازما في غير عنف
- اجتماعيا دون أن يفقد شخصيته
- متدينا في غير ضيق
- وطنيا في غير تعصب
- مستقلا دون أن يفقد تعاونه مع الغير
- يطالب بحقه دون أن ينسى واجبه
- محبا للسلام دون خضوع أو تخاذل أو استسلام

وعلينا أن نذكر مجتمعنا كذلك بأن التربية الحققة هي سبيل الحرية ، عدو الاستعمار ، وان الاستعمار عدو التربية • وان نذكر أن أمة غير أمة العرب لا يمكن أن تريد لأمة العرب خيرا • وأن نذكر قوله تعالى :

« ان هذه أمتكم أمة واحدة وأنا ربكم فاعبدون » •

المستوى الثقافى لخريجى الجامعات *

للدكتور محمد خليفة بركات

المدير المساعد للبحوث الفنية

بمعاونة الدكتور محمد شلبى والاستاذ سيد خير الله

بإدارة البحوث الفنية

كيف أثر الموضوع :

لوحظ فى السنوات الماضية أثناء الاختبار الشخصى لقبول الطلاب من خريجى الجامعات بكلية التربية أن معلوماتهم العامة الخارجة عن مناهج التخصص ضعيفة جدا ، وتدل على أن الطلاب لا يقرأون كتباً خارج مواد تخصصهم ، ولا يتابعون الاحداث الهامة الجارية فى الحياة العامة .

كما أشارت الادارة العامة للاختيار والتمرين بديوان الموظفين فى تقرير لها الى وجود نقص شديد فى المستوى الثقافى العام لخريجى الجامعات ، وكان هذا بناء على ما أجرته من الاختبارات التى يعنى واضعوها بالنواحى التطبيقية والعملية والاحداث الجارية فى المجتمع المصرى والخارجى ، وأوردت أمثلة كثيرة لذلك فى تقاريرها السنوية .

وعندما قامت وزارة الخارجية فى العام الماضى بإجراء اختبار شفهي للمتقدمين لوظائف الملحقين الدبلوماسيين من بين خريجى الجامعات ، لاحظت ضعفا شديدا فى المستوى الثقافى العام مما يدل على قلة الاطلاع على الصحف اليومية وعدم الالمام بالمشكلات القومية ، أو متابعة المسائل الوطنية العامة والاحداث الجارية .

* نؤكد أن نتائج هذا البحث كلها مستقاة ممن أجابوا على الاستفتاءات .
وقد أوردت هنا بغير تعليق . ونرجو ألا يتسرع القارئ فى تصور أن الآراء الواردة تعبر عن رأى الصحيفة أو رأى ادارة البحوث الفنية بوزارة التربية والتعليم .

كذلك قامت جريدة « الشعب » فى صيف عام ١٩٥٦ باستطلاع رأى بعض أساتذة الجامعات عن حقيقة المستوى العلمى والثقافى لخريجي الجامعات - وأيدت معظم الآراء هبوط مستوى خريجي الجامعات خصوصا فى نواحي الثقافة العامة .

بداية البحث وأغراضه :

اهتمت ادارة البحوث الفنية بتشخيص أسباب ضعف المستوى الثقافى لخريجي الجامعات وتحديد الاهمية النسبية للأسباب المختلفة حتى يمكن الوصول الى بعض الاقتراحات العلاجية فى هذا السبيل على أساس سليم .

ويقصد بالمستوى الثقافى مدى المام الطالب بالمعلومات العامة المرتبطة بالأحداث الجارية ، والحياة العامة التى لاتدخل فى دراسته التى تخصص فيها بالكلية ، فمبادئ القانون مثلا تعتبر ثقافة عامة لخريجي كليات الزراعة أو الطب ، ولكنها لاتعتبر ثقافة بالنسبة لطالب الحقوق لأنها من صميم دراسته ، ومبادئ الاقتصاد تعتبر ثقافة عامة لخريجي كليات العلوم . . . وهكذا ، أما المعلومات العامة فى الأحداث الجارية علمية أو اجتماعية أو سياسية أو اقتصادية فتعتبر ثقافة عامة للخريجين من جميع الكليات .

خطة البحث

أولا - الاستفتاء :

قامت ادارة البحوث الفنية بتصميم استفتاء يتناول أكبر عدد ممكن من الأسباب التى يحتمل أن تكون ذات أثر فعال فى ضعف المستوى الثقافى حتى يمكن الوصول الى نتائج يمكن الاعتماد عليها فى حل هذه المشكلة ، وقد شمل الاستفتاء النواحي الآتية :

- ١ - العوامل الاجتماعية مثل الأسرة وثقافة الوالدين .
- ٢ - مسكن الطالب من حيث صلاحيته وهل يسكن الطالب بمفرده أو مع آخرين وهكذا .
- ٣ - ضعف الاستعداد الطبيعى وعدم توجيه الطالب للكلية المناسبة وهل لذلك أثر فى ضعف مستواه الثقافى ؟
- ٤ - العوامل الاقتصادية مثل مستوى الدخل وتصرف الوالدين فيه ، ونصيب النواحي الثقافية من هذا الدخل .

- ٥ - هل لسياسة التعليم قبل الثورة من حيث التوسع المفاجيء وضغط الحزبية على نواحي التعليم أثر في هذه المشكلة ؟
- ٦ - مدى مناسبة المناهج فى التعليم العام والتعليم الجامعى ومدى ارتباطها بالحياة العامة وتمشيها مع حاجيات الدولة ونهضتها .
- ٧ - أثر طرق التدريس فى المدارس العامة واعتماد الطالب الكلى على المدرس وتعويدىه على الاطلاع الخارجى بنفسه .
- ٨ - أثر طرق التدريس بالجامعة من حيث نظام المحاضرات والمناقشات ، ومدى اتصال الطالب بأستاذه وانشغال مدرسى الجامعات بأعمال خارجية والاعتماد على المذكرات المحدودة .
- ٩ - عامل المدرس فى التعليم العام من حيث استعداداه وتأهيله التربوى ومدى اقباله على عمله .
- ١٠ - عامل المدرس فى كليات الجامعة ومدى اعداده تريبويا للمهنة ومدى اهتمامه بنواحي التخصص وبالنواحي التطبيقية فى تدريسه ومدى ربط مواد التدريس بالأحداث الجارية .
- ١١ - نظم الامتحانات وقصرها على المقررات التخصصية وعدم قياسها للاطلاع الشخصى أو ثقافة الطالب الخارجية .
- ١٢ - وسائل الثقافة العامة مثل المكتبات ونظم الاعارة فيها ومدى الاقبال على الندوات والمحاضرات العامة ، وكذلك الكتب الثقافية الموجودة بالسوق من حيث ارتفاع تكاليفها .
- ١٣ - شغل أوقات فراغ الطالب ومدى التوجيه فى هذه الناحية وبرامج المعسكرات والرحلات وبرامج توجيه الطلاب فى الأجازات الصيفية ومدى اقبال الطلاب عليها .
- ١٤ - أثر الجمعيات العلمية والأدبية ومدى نشاط الطلاب فيها وعدم الاهتمام بنشر البحوث العلمية والتطبيقية .
- ١٥ - دور الصحف والمجلات والسينما والاذاعة ووسائل الثقافة الأخرى وما يمكن أن تقوم به فى رفع المستوى الثقافى .

ثانيا - الخطوات التالية :

(١) نظمت الادارة اجتماعا ضم عددا من الخبراء فى شئون الثقافة والمهتمين بمستوى خريجي الجامعات وكان بينهم ممثلون لأساتذة الجامعات وكلية التربية ومندوب من وزارة الخارجية ومندوب من

جريدة الشعب وممثلى ادارة البحوث الفنية والاحصاء بوزارة التربية والتعليم، ورأس الاجتماع السيد المستشار الفنى لوزارة التربية والتعليم .

وتدارس المجتمعون موضوع البحث وناقشوا الأسئلة الواردة بالاستفتاء ووافقوا عليها وعلى خطة البحث بعد ادخال بعض التعديلات .

(ب) طبع الاستفتاء ووزع على ٤٥٠ شخصا من عمداء وأساتذة الجامعات المختلفة، وكبار رجال التربية. الحاليين والسابقين وبعض رجال الفكر والصحافة والمهتمين بشئون الثقافة العامة .

(ج) حللت النتائج التى وردت فى ردود الاستفتاءات ودرست الاقتراحات التى وردت من الجهات المختلفة المعنية بالموضوع مثل : تقارير الموظفين ، ونقابة المهن الهندسية ، ووزارة الخارجية .

ثالثا - قياس المستوى الثقافى :

أعدت الادارة اختبارين لقياس المعلومات العامة لطلاب وخريجي الجامعات تضم أسئلة فى النواحي الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والأحداث الجارية والمعلومات الممكن أن تستقى من الصحف والاذاعة والاطلاع الخارجى . وقد جرب الاختباران بصفة مبدئية على مجموعة من الطلاب تمهيدا لوضعهما فى الصورة النهائية . ويهدف الاختباران بجانب قياسهما لدى المام الطلاب بنواحي الثقافة المختلفة ونواحي النقص فى هذه الثقافة الى تنبيه الأذهان الى النواحي الممكن أن يتجه اليها اهتمامهم فى تكوين الثقافة العامة .

الردود التى تلقتها الادارة :

تلقت الادارة ٨٥ ردا فقط ، مع أن الاستفتاءات التى وزعت كان عددها ٤٥٠ استفتاء ، أى بنسبة أقل من ٢٠ ٪ / ٠ ولكن الردود التى وصلت كانت تمثل جهات مختلفة مثل الصحافة والاذاعة ومصلحة السياحة ووزارة الارشاد القومى والمجلس الأعلى للعلوم وديوان الموظفين ورجال وزارة التربية والتعليم .

كما أرفق بعض من أجابوا عن الاستفتاء تعليقات وافية بآرائهم في النواحي المختلفة ، كما تلقت الإدارة تقارير شاملة عن مستوى خريجي الجامعات من ديوان الموظفين ونقابة المهن الهندسية ووزارة الخارجية .

وإنه وإن كانت الاجابات قليلة العدد بحيث لانرتاح الى نتائجها من الناحية الاحصائية وحدها ، الا أن تعليقات ممن أجابوا عن الاستفتاء توضح كثيرا من الاتجاهات والآراء التي يمكن الاعتماد عليها من الناحية التحليلية لمشكلات طلاب الجامعات ، خصوصا وأن جميعهم يعتبرون من الخبراء والمتصلين اتصالا وثيقا بهذا الموضوع .

هل المستوى الثقافي لخريجي الجامعات منخفض فعلا ؟

أجمعت الردود تقريبا على أن المستوى الثقافي لطلبة الجامعات وخريجياتها ضعيف فعلا ، وأيد هذا التقارير الواردة من ديوان الموظفين ووزارة الخارجية ونقابة المهن الهندسية وذكر أستاذ واحد في رده : « من رأيي ان المستوى الثقافي لخريجي الجامعات لا يقل عن مستوى الخريجين في هذه الناحية في جامعات أوروبا وأمريكا - ولذلك لاداعي للـ نسخة الاستفتاء المرفقة » . وهذا رأي له وجاهته يجب أن نأخذه بعين الاعتبار .

الأهمية النسبية للأسباب :

بعد فحص الردود وجد أنها تكاد تجمع على أن ضعف المستوى الثقافي يرجع الى أكثر من عامل واحد ، وأن هذه العوامل تعمل مع بعضها بطريقة متماسكة متداخلة ، ومن دراسة تفاصيل الردود والتعليقات والتقارير التي تلقيناها يمكن ارجاع أسباب الضعف الى العوامل الرئيسية الآتية :

- ١ - الحالة الاجتماعية والاقتصادية لطالب الجامعة .
- ٢ - سياسة التعليم قبل المرحلة الجامعية .
- ٣ - سياسة التعليم الجامعي ونظام الالتحاق بالجامعة .
- ٤ - وسائل الثقافة العامة .

وسنتناول كل واحد من هذه الأسباب الرئيسية بالتحليل معتمدين على الردود التي وصلتنا عن الاستفتاء .

وقد نوقشت نتائج هذا البحث في ندوة عامة بمكتب السيد المستشار الفني لوزارة التربية والتعليم واشترك فيها السيد وكيل الوزارة وكبار رجال

وزارة التربية والتعليم وممثلون لديوان الموظفين وأساتذة الجامعات والصحافة ، وأسفرت المناقشة عن اقتراحات وتوصيات هامة روعى ادخالها فى نتائج هذا البحث .

أولا - الحالة الاجتماعية والاقتصادية : قسمت هذه الاسباب الى ٣ أقسام تتصل بالأسرة والمسكن والدخل .

١ - أسرة الطالب :

فيما يلي أهم العوامل المتعلقة بأسرة الطالب مرتبة حسب أهميتها فى نظر من أجابوا عن الاستفتاء :

- ضعف ثقافة الوالدين
- عدم توافر الهدوء العائلى
- سوء التغذية
- الرجعية فى الأسرة
- ضيق المسكن
- قلة أصدقاء الطالب
- كثرة عدد أفراد الأسرة

ويتضح من ذلك أن ضعف ثقافة الوالدين وعدم توافر الهدوء العائلى فى مقدمة العوامل التى تسبب ضعف المستوى الثقافى ، وطبيعى أن الطالب الذى ينشأ فى أسرة مفككة لايتوافر فيها الهدوء العائلى ينصرف أغلب وقته فى التفكير فى هذا الجو ولا يجد وقتا للتفرغ للاطلاع الخارجى علاوة على استيعابه لمحاضراته الاصلية التى تتصل بتخصصه .

وقد ورد فى أحد الردود أن النظرة الى الشهادة الجامعية على أنها وسيلة للرزق تجعل الطالب يركز كل اهتمامه على تحصيل أكبر قدر من المواد التى يمتحن فيها .

٢ - مسكن الطالب :

تبين أن عدم صلاحية المسكن من الناحية الصحية ومن ناحية الحى الذى يوجد به كأن يكون كثير الضوضاء مما يقلق راحة الطالب ، وكذلك اضطرار الطالب أحيانا الى السكن بمفرده أو مع زملاء آخرين فيصرفون كثيرا من وقتهم فى اعالة أنفسهم .. كلها عوامل تؤثر فى ضعف المستوى الثقافى .

وقد ورد فى بعض الردود أن حرمان غالبية الطلاب من رعاية أسرهم بسبب وجود الجامعات فى القاهرة والاسكندرية من العوامل التى

تصرف وقت الطالب الى العناية بشئون معيشته مما يقلل الوقت الممكن أن يخصص للاطلاع وارتياح أبواب الثقافة العامة .

٣ - دخل الأسرة :

تبين أن للمستوى الاقتصادي للأسرة أثر كبير في ضعف امكانيات الطالب من ناحية عدم القدرة على الحصول على الألوان الثقافية كالكتب والصحف والمجلات ، خصوصا في حالة انخفاض الدخل بالنسبة لعدد أفراد الأسرة . كما أن بعض الآباء لا يهتمون بالثقافة العامة لأبنائهم اعتقادا منهم بأن هذه الثقافة مكانها المدرسة أو الكلية لا المنزل .

وقد أجرى بحث آخر على طلاب الجامعات أنفسهم وجاءت نتائجه مؤيدة هذه الناحية وكان من بين أسئلته : ما هي بعض المشكلات التي تسبب لك أعظم الشقاء ؟

وقد برزت النواحي الاجتماعية خصوصا مشكلات الأسرة والفقر في اجابات الكثيرين من الطلاب فذكر بعضهم مثلا : ان من أعظم الأمور التي تسبب لهم الشقاء عدم وجود المال الكافي لسد ضروريات الحياة الجامعية ، كما ذكر عدد غير قليل منهم أن العلاقات السيئة في الأسرة تسبب شقاءهم . وقال أحدهم أنه لا يطيق جو الأسرة ، ويشعر كما لو كان غريبا عنها .

كما أشار بعض الطلاب الى تدخل الأهالي في رغبات أبنائهم الخاصة مما يقيد حرياتهم الشخصية حتى في الأمور المتصلة بالمدرسة . ونظرا لاختلاف وجهات النظر تنشأ الكثير من المشكلات التي تشغلهم وتسبب لهم الشقاء .

ثانيا - التعليم قبل المرحلة الجامعية :

يجب أن نشير الى أن النتائج التي نتحدث عنها في هذه الناحية تنصب على خريجي الجامعات في السنوات الماضية حتى عام ١٩٥٧/٥٦ فاذا كانت قد حدثت تعديلات وتغييرات في السياسة التعليمية وفي المناهج وطرق التدريس والامتحانات في مراحل التعليم قبل الجامعة فلن يظهر أثرها في خريجي الجامعات الا بعد مضي فترة من الزمن يكون فيها الطلاب الذين درسوا في المراحل قبل الجامعة على أساس الاتجاه الجديد الحالي في سياسة التعليم العام قد تخرجوا من الجامعة .

وفيما يلي أهم العوامل التي ترتبط بالتعليم قبل المرحلة الجامعية في النواحي المختلفة والتي كانت سببا في انخفاض مستوى الخريجين ثقافيا :

(١) السياسة العامة للتعليم :

أكدت الغالبية العظمى ممن أجابوا عن الاستفتاء أن السياسة التي كانت تنادي بأن التعليم كالماء والهواء دون مراعاة للامكانيات المادية والبشرية اللازمة للنهوض بمستوى التعليم والتوسع فيه كان لها أثر كبير في انخفاض المستوى الثقافي للطلاب .

ووردت النواحي الآتية في كثير من الردود كعوامل لهذا الانخفاض مرتبة حسب أهميتها في رأيهم :

- أ - التوسع المفاجيء في التعليم العام قبل المرحلة الجامعية .
- ب - الاشتراك في الصراع الحزبي واندماج الطلاب في التيارات الحزبية قبل الثورة .
- ج - عدم انتظام الطلاب في التعليم بسبب ما كان يحدث من اضطرابات .

وأشارت بعض الردود الى ضرورة الموازنة بين الكم والكيف في السياسة التعليمية ، بحيث يصحب التوسع في التعليم تهيئة الوسائل والامكانيات المادية والبشرية اللازمة لهذا التوسع مع العناية بالمستوى الذي يجب أن يكون عليه التعليم .

(٢) مناهج التعليم العام :

باستعراض الآراء الواردة في الاستفتاء بخصوص المناهج وأثرها في هذه المشكلة وجد أن الغالبية ترى أن مناهج الدراسة قبل الجامعة لا تساعد على تكوين الطالب المثقف . وذلك للأسباب الآتية مرتبة حسب أهميتها في نظرهم :

- أ - المناهج لا تشجع على القراءة والاطلاع الخارجي .
- ب - عدم ارتباط المناهج بالحياة العامة للطلاب .
- ج - عدم تمشي المناهج مع ميول الطالب في الدراسة .
- د - عدم تطور المناهج بما يتمشى مع تطور حاجيات البلاد ونهضتها .

وقد أشار البعض الى كثرة التغيرات فى خطط التعليم ومناهجه بالاضافة الى عدم تنوع الكتب المدرسية فى المواد المختلفة وقصر تأليفها على طوائف معينة .

(٣) طرق التدريس :

كما يرى كثيرون أن القصور يرجع الى سوء طريقة تطبيق المناهج لا المناهج نفسها ، وأشاروا الى نقص عدد المدرسين الأكفاء للقيام بتطبيق المناهج تطبيقاً تربوياً سليماً .

على أن هناك عوامل أخرى غير المدرس تؤثر فى المستوى الثقافى والعلمى للطلاب منها :

أ - قلة تشجيع الطلاب على الاطلاع الخارجى بأنفسهم واعتماد التلاميذ

اعتماداً كلياً على المدرس .

ب - كثرة عدد طلاب الفصل نتيجة للتوسع فى التعليم .

ج - قلة الكتب والمطبوعات المناسبة لميول التلاميذ وعقلياتهم ومستوياتهم

فى مراحل الدراسة المختلفة والتى تشجعهم على الاطلاع الخارجى .

(٤) اعداد المدرسين لمراحل التعليم قبل الجامعة :

أشار الكثيرون ممن أجابوا على الاستفتاء الى نوع المدرس وعدم وجود العدد الكافى من المدرسين المؤهلين تأهيلاً فنياً وتربوياً للقيام بواجبهم بما يحقق أهداف التربية المنشودة ، فالمدرس المؤهل أكثر قدرة على التفاعل مع الطالب وتوجيهه الى ما يزيد ثقافته .

وكان مما ورد فى أحد الردود أن هناك عدداً كبيراً من المدرسين مستواهم العلمى أقل من مستوى الطلبة الذين يقومون بالتدريس لهم .

وقد قامت الوزارة بتحديد مستويات الكفاية للمدرسين ومستوى اعدادهم الفنى والتربوى فى مراحل التعليم المختلفة ووضعت خطة كاملة لتزويد المدارس بالأكفاء من المدرسين . وبدأت فعلاً فى نقل بعض المدرسين الى مراحل التعليم المناسبة لمؤهلاتهم .

كما أشار البعض الى أن الاقبال على مدارس المعلمين يكون عادةً من ضعاف التلاميذ مما يؤدى الى تخريج مدرسين من نوع غير قادر على افادة الممتازين من التلاميذ والعناية بالضعاف .

ولكن ادارة معاهد المعلمين قد وضعت نظامها دقيقا يضمن حسن اختيار الطلاب لمهنة التدريس بما يكفل تخريج المعلم الكفء لكل مرحلة من مراحل التعليم .

(٥) نظم الامتحانات :

أجمعت الاجابات على أن الامتحانات بصورتها الحالية لا تقيس الاطلاع الشخصى للطلاب حيث أنها تكون قاصرة على المقررات المحدودة ولا تحيد عنها .

وأشارت بعض الردود الى التركيز حول الامتحانات التى يجيب عنها الطالب أثناء العام الدراسى مما يجعل الامتحانات هدفا فى ذاتها وتستنفد معظم وقت الطلاب فى الاستعداد لها بحيث لا يجدون وقتا كافيا للاطلاع فى نواحي الثقافة العامة .

ثالثا - سياسة التعليم الجامعى :

(١) قبول الطلاب بكليات الجامعات :

تبين من تحليل الردود أن من أهم أسباب ضعف المستوى الثقافى هو عدم توجيه الطالب الى الكلية المناسبة بما يتفق وميوله واستعداداته الطبيعية ، وكذلك ضعف الاستعداد عند بعض الطلاب الذين يقبلون على أساس النظام الحالى .

ونظرا لأن الكليات تهمل عامل السن فى القبول وتكتفى بنتائج الامتحانات العامة ومجموع الدرجات فان عددا غير قليل من الطلاب غير الأكفاء يتسربون الى الكليات التى تتطلب استعدادات وقدرات خاصة لا تتوافر عندهم مما يؤدى الى هبوط مستواهم بالجامعة .

وأشار أحد الردود الى أن علاج هذه المشكلة ان يكون التوجيه لكليات الجامعة مبنيا على دراسة الطالب دراسة واقية فى المرحلة الثانوية للحكم على نوع الدراسة التى تناسبه .

(٢) مناهج التعليم الجامعى :

بالرغم من أن عددا قليلا من الردود قد أشار الى أثر مناهج التعليم الجامعى فى ضعف المستوى الثقافى للطلاب الا أن بعض الردود قد أشارت الى أن مناهج

الجامعة ما هي الا صورة مكبرة من مناهج المدرسة الثانوية . . كما أن هناك خطأ فى فهم أهداف المنهج الجامعى لدى الكثيرين فأنحرفوا به الى الإلقاء والاهتمام بالمعلومات التخصصية . كما أن المناهج ينقصها دراسة المشكلات الاجتماعية للطلبة أيا كان تخصصهم .

(٣) طرق التدريس بالجامعات :

لعل طرق التدريس من أقوى الأسباب المؤثرة فى مستوى الطلاب ، وقد أكدت غالبية من أجابوا الاستفتاء أثر العوامل المتصلة بطرق التدريس مرتبة حسب أهميتها كما يأتى :

- الاعتماد الكلى على المذكرات المحدودة للمرور فى الامتحان .
- قلة اتصال الطالب بالأستاذ .
- كثرة عدد الطلاب بالنسبة لكل مدرس .
- نظام المحاضرات وقلة المناقشات .
- قلة تدريب الوجهين الفنيين لمساعدة الطلاب فى أبحاثهم .
- قلة الفرص المتاحة لبعض أفراد هيئة التدريس للزيارات الثقافية والتعليمية .
- انشغال مدرسى الجامعات بأعمال خارج الجامعة .

(٤) اعداد مدرسى الجامعات :

من أهم ما جاء فى الردود عن أسباب ضعف المستوى الثقافى أن معظم مدرسى الجامعات غير مؤهلين تربوياً مع أن المدرس فى الجامعة يستطيع أن يقوم برسالتة على وجه أكمل اذا ألم بطرق التدريس والأسس التربوية لها .

كما أشارت بعض الردود الى أن معظم مدرسى الجامعات يغلب عليهم التخصص فى فروع العلوم المختلفة مما يقلل من فرص احاطتهم بالثقافة العامة غير التخصصية ، كما أن بعضهم يعهد اليهم بتدريس مواد غير مواد تخصصهم ، كما أن بعضهم قد صبغوا بثقافة أجنبية أثناء دراستهم بالخارج مما باعد بينهم وبين المعلومات الثقافية العامة فى المجتمع المصرى .

وقد وردت أسباب أخرى منها انصراف عدد من مدرسى الجامعات الى العمل الاضافى خارج الكليات مما يقلل فرص اتصالهم بالطلاب ، ومنها عدم محاولة

بعض المدرسين تجديد معلوماتهم العامة لدرجة أن بعضهم يكرر القاء نفس محاضراته عاما بعد عام .

رابعاً - وسائل الثقافة العامة :

(١) المكتبات والكتب الثقافية :

تبين من الردود أن أهم عيب في نظم المكتبات هو جمود النظم المتبعة في الاعارة خصوصا الاعارة الخارجية مما يؤدي الى اعراض الكثيرين عنها ، يضاف الى ذلك ضعف التوجيه في المكتبات ثم عدم تزويدها بالكتب الحديثة وعدم الاستعانة بوسائل الثقافة الحديثة الأخرى كالسينما والموسيقى وغيرها .

أما بخصوص الكتب الثقافية فمن أهم العوامل التي وردت بشأنها ارتفاع ثمن الكتب وانخفاض مستوى الكتب المؤلفة والمترجمة وعدم التعريف الكافي بها .

وقد أدركت الوزارة أهمية هذه الناحية فأنشأت عددا من المكتبات النموذجية وزودت مكتبات المدارس والجامعة بالكتب اللازمة على نطاق واسع ورتبت برامج لتدريب المشرفين عليها وشجعت التأليف والترجمة كما في « مشروع الألف كتاب » .

(٢) شغل أوقات الفراغ :

كثيرا ما يقضى الطالب وقت فراغه بطريقة غير سليمة ودون أى توجيه مما يؤدي الى انحرافه أحيانا خصوصا في مرحلة المراهقة . . وما يبذل الآن في توجيه الطلاب للهوايات المختلفة ما زال مفتقرا الى الناحية الجدية والعملية في كثير من المدارس . كما تبين أن هناك نقصا كبيرا في برامج توجيه الطلبة أثناء الإجازات الصيفية ، وأن برامج الرحلات والزيارات قاصرة ولا يشترك فيها جميع الطلاب في مراحل التعليم المختلفة .

وقد نبه البعض ممن أجابوا الاستفتاء الى أهمية أثر المعسكرات والمخيمات والنوادي الاجتماعية والثقافية كعوامل لرفع المستوى الثقافي اذا أدت وظيفتها على الوجه الأكمل في رفع المستوى الثقافي للطلاب .

(٣) الجمعيات العلمية والأدبية :

لعل من أهم الردود التي تعبر عن غالبية الآراء ما ذكره أحد من أجابوا الاستفتاء بقوله : « مع أنى من المؤمنين بأن الجمعيات العلمية والأدبية تساعد

على وجه القطع على رفع المستوى الثقافى لخريجي الجامعات الا أننى أعتقد أنها فى بلادنا قليلة الى حد يؤسف له ، وان الاشراف عليها يكاد يكون معدوما وان نشاطها ضعيف للسببين السابقين . كما أن قلة وسائل نشر البحوث العلمية والأدبية وعدم تعاون الجمعيات العلمية والأدبية وقلة الاهتمام بها مما يضعف أثرها الثقافى » .

وتكاد تجمع الردود على هذا الرأى وتؤيده وان كان البعض يرى أن هذه الجمعيات قليلة الاثر فى تحسين المستوى الثقافى مهما كان نشاطها .

(٤) المحاضرات العامة والندوات :

أشارت غالبية الردود الى أن الشباب لا يقبل على المحاضرات العامة والندوات ، وقد يرجع هذا الى أنها لا تتناول الموضوعات أو المشكلات الحيوية المرتبطة بحياتهم والمجتمع الذى يعيشون فيه ، أو الى أنها تكون فى مستوى أعلى مما يستطيع أن يهضمه أو يستوعبه الطلاب ، أو الى عدم النشر عنها والدعاية الكافية لها .

كذلك أشارت الردود الى قلة هذه المحاضرات والندوات ، وإلى عدم تنوع موضوعاتها بما يجذب الشباب اليها .

(٥) الصحافة والسينما والاذاعة :

هذه من أهم الوسائل التى يمكن أن تقوم بدور هام فى تثقيف الشباب ، ويكاد يكون هناك اجماع ممن أجابوا الاستفتاء على أهمية دور الصحافة فى رفع المستوى الثقافى غير أن الذى يضعف هذا الاثر هو التجاء بعض الصحف الى اعطاء الحوادث والجرائم حالة من المبالغة مما يصرف القراء عن متابعة المشكلات الثقافية الهامة التى تنشرها الصحف الى جانب هذه الحوادث ، يضاف الى هذا عدم اهتمام الصحف بالأمور الثقافية والعلمية بالقدر الذى يبرزها ويشوق القراء اليها ، كما أن عددا كبيرا من الطلاب لا يشترون الصحف ولا يتابعون قراءتها .

أما السينما والاذاعة بوضعها الحالى فىرى عدد كبير ممن أجابوا الاستفتاء أن أثرها أقل مما ينبغى أن يكون وذلك بسبب عدم اتاحة الفرض للطالب لارتداد دور السينما والاستماع الى البرامج الثقافية فى الاذاعة نظرا لازدحام وقته بمشاغل الدراسة وقلة الاهتمام بهذه البرامج وتزويدها بما يجتذب الطلاب ويشوقهم الى الافادة منها ، كما أن الأفلام الثقافية والتعليمية قليلة ولا تلقى القدر الكافى من الاهتمام والعناية سواء من المسئولين أو من الشباب .

أمثلة وتعليقات عما ورد فى الردود والتقارير

من أهم الآراء التى كان لها وزن كبير فى تحديد مستوى الخريجين الثقافى ما ورد فى تقارير ديوان الموظفين ووزارة الخارجية والجهات التى يتقدم الخريجون للعمل بها .

ومن أهم ما جاء فى هذه التقارير بالاضافة الى آراء من أجابوا عن الاستفتاء:

١ - أشار تقرير ديوان الموظفين الى أن من يختبرهم لوظائف كيميائيين لم يكونوا قادرين على ربط المعلومات بالنواحي التطبيقية نظرا لقلة زياراتهم التى قاموا بها لمصادر الثروة الكيميائية فى مصر .

كما أشارت الى أن المستوى الثقافى لخريجي كليات الهندسة ضعيفا جدا مما يشعر بأن الطالب لا يعنى بقراءة أى كتب ثقافية أو جرائد ولا يعنى بتجديد معلوماته بعد التخرج .

وكذلك ظهر عجز الأطباء فى الاختبار الشفوى عن التعبير عما فى أذهانهم وأن ذخيرتهم من الألفاظ والعبارات والمعلومات العامة ضعيفة .

٢ - أشار التقرير الخاص بوزارة الخارجية الى أن خريجي الجامعات المصرية الحاصلين على درجات علمية عالية وكان بعضهم يحمل شهادات أخرى بالاضافة الى الليسانس أو البكالوريوس قد أظهروا ضعفا يدعوا الى الأسف مع أن الأسئلة كانت تتناول المسائل العامة والأحداث الجارية مما يستطيع من يطلع على الصحف اليومية الاجابة عنها - وكان بعضها يتناول موضوعات تهم مصر

فى المقام الأول مثل قناة السويس واتفاقية الجلاء والجامعة العربية وهكذا . مما يبين بوضوح أن اهتمام خريجي الجامعات المصرية بالمعلومات العامة ضئيل جدا ان لم يبلغ حد العدم حتى فى نطاق بلادهم والبلاد العربية .

٣ - باستعراض الردود نجد أن معظم من أجابوا عن الاستفتاء يميلون الى الوقوف فى جانب الطالب باعتبار أن الظروف المحيطة به سواء فى نشأته أو أثناء اعداده بمراحل التعليم العام أو بالجامعة هى التى تقلل من الفرص التى تتيح له تثقيف نفسه ، ولا توفر له الأسباب والامكانيات للاطلاع الخارجى . والواقع أن الطالب المصرى يشق طريقه فى التعليم الجامعى بصعوبة كبيرة نظرا لسوء الظروف الاجتماعية والاقتصادية وقلة ما يلقاه من التوجيه والعناية .

٤ - تبين أن أسباب هذه المشكلة لا ترجع الى التعليم العام وحده أو الى الجامعة وحدها ، بل انها مرتبطة بسياسة التعليم كلها . وأكثر من ذلك تتصل بالحياة الاجتماعية والاقتصادية للطلاب وآبائهم مما يجعل وسائل علاجها أمرا يحتاج الى تضافر الجهود من جميع الجهات .

الاقتراحات والتوصيات

بناء على ما ورد فى نتائج هذا البحث ، وما جاء أثناء المناقشات فى الندوات التى عرض فيها نقترح ما يأتى لرفع المستوى الثقافى لخريجي الجامعات فى مصر .

أولا - فى الحالة الاجتماعية والاقتصادية :

١ - اعداد برامج لتثقيف الكبار ، وهنا يبرز دور الجامعة الشعبية وفروعها والمعاهد والمدارس والمكتبات والمعارض على اختلاف أنواعها ومستوياتها وكذلك دور الصحف والسينما والاذاعة فى هذا السبيل ، اذ يمكن عن طريقها نشر الثقافة العامة فى النواحي المختلفة بين الكبار ، مما يقلل من التباعد فى المستوى الثقافى بين الطلاب وآبائهم ، ويكون هذا عن طريق أوجه النشاط المختلفة فى البيئة وتعاونها جميعا فى هذا السبيل . وموضوع تعليم الكبار من أهم ما يجب أن تعنى الوزارة ببحثه من جديد .

٢ - توفير الجو الاجتماعى للطلاب وبحث حالات أسرهم الاجتماعية والاقتصادية ، بحيث توفر للطلاب الجو المناسب لتلقى العلم والثقافة . وهذا هو الدور الذى يجب أن تقوم به ادارات النشاط الاجتماعى بالجامعات .

كما يقترح انشاء مراكز لبحث حالات الطلاب بالاتفاق مع المجلس الاعلى لرعاية الشباب والجامعات لتخفيف مشكلاتهم النفسية ، مما يوفر لهم الجو الملائم للتحصيل والتثقيف .

كما يقترح دراسة مشروع لنظام الاعانات الاقتصادية للطلاب مما يكفل الحياة الكريمة لهم خصوصا الممتازين من أبناء الفقراء فى صورة منح دراسية أو دين يؤديه الطالب بعد التخرج والتوظيف .

٣ - تؤكد نتائج هذا البحث أهمية مراعاة توزيع الجامعات والكليات على جهات القطر المختلفة حسب احتياجات وامكانيات كل اقليم ، وبذلك

تقلل من عدد المغتربين من الطلاب ، ونضمن اشراف الاسرة على الطالب ، فلا يضيع وقته فى العناية بشئون معيشته ويركز نشاطه فى التحصيل والثقافة ، أو أن تنشأ كليات جامعية فى المدن الكبرى فى الاقاليم تقتصر الدراسة فيها على السنتين الاولى والثانية وينتقل الناجحون بعدها الى مقر الجامعة فى القاهرة أو الاسكندرية لاكمال الدراسة .

ثانيا - فى سياسة التعليم قبل المرحلة الجامعية :

٤ - المرحلة الابتدائية هى أهم مرحلة يمكن فيها تعويد التلاميذ على القراءة والاطلاع والتثقف ، وعلى هذا يجب أن نعد المدرسين فى هذه المرحلة اعدادا كافيا فنيا وتربويا ليسهموا فى توجيه التلاميذ الى حب القراءة والاطلاع بطريقة سليمة فى هذه المرحلة .

٥ - يجب اعادة النظر فى أهداف المرحلتين الاعدادية والثانوية العامة ومناهجها وطرق التدريس فيهما بحيث لا يكون الهدف منها هو اعداد الطالب لدخول الجامعة فقط . ويتبع هذا الفصل بين شهادة اتمام الدراسة الثانوية والقبول بكليات الجامعة والاهتمام بتكوين الميل للقراءة والاطلاع والتثقف .

٦ - يجب أن نعد الطالب قبل الدخول الى الجامعة بحيث يمكنه الاعتماد على نفسه ، والبحث والاطلاع والحصول على المعلومات من مصادرها ، فلا يؤثر عليه الانتقال المفاجئ من المدرسة الثانوية التى غالبا ما يعتمد فيها على المذكرات والمدرس الى الجامعة التى تعطيه قدرا من الحرية فى اختيار المراجع والكتب والاطلاع .

٧ - يراعى فى تخطيط السياسة التعليمية التوزيع الهرمى على أساس احتياجات البلاد للخريجين من المدارس العامة والفنية والكليات المختلفة . ومعنى ذلك التوسع فى التعليم الفنى والمهنى والعمل فى المراحل قبل الجامعة وعدم اضطراب الزيادة فيمن يقبلون بالجامعات ونضمن بذلك تقليل عدد الطلاب بالنسبة لكل مدرس فى الجامعات ، وهذا يستدعى أن نقلل من المدارس الثانوية النظرية بما يكفى لتغذية الجامعة والمدارس العليا بالطلاب - وأن ننشئ عددا أكبر من المدارس الثانوية العملية أو الراقية لتستوعب العدد الكبير من الطلاب الذين سيخرجون الى الحياة بعد المرحلة الثانوية وبذلك نقلل من الضغط على الجامعات .

٨ - يجب ربط مناهج التعليم العام بالبيئة والأحداث الجارية ، على أن يراعى

ذلك فى طرق التدريس ذاتها ، خصوصا وأن المناهج الحديثة تتجه الى ذلك .

٩ - يجب أن نعمل على تزويد المعلمين أثناء اعدادهم بالمعلومات الثقافية ، وأن نيسر لهم الوسائل التى تشجعهم وتدفعهم الى الاطلاع ، وأن نعمل على حسن اعدادهم تربويا وفنيا حتى يمكنهم أن يوجهوا تلاميذهم الى مواطن الثقافة والمعلومات التى تفيدهم بدلا من التركيز حول المادة ، ويقترح لذلك الاهتمام بدراسة المجتمع المصرى والعربى فى مناهج اعداد المعلمين بمختلف أنواعها .

١٠ - الامتحانات بصورتها الحالية من أهم الأسباب التى تخفض المستوى الثقافى لخريجى الجامعات ، فيجب أن تعمل الوزارة على تخفيف وطأة الامتحانات ، وصياغتها فى الصورة التى تشجع الطلاب على الاطلاع الخارجى والتثقف ، وعدم تركيزها فى المواد التخصصية الدراسية . وقد بدأت الوزارة بالعمل فى هذا الاتجاه بأن عدلت نظم الامتحانات والنقل وأمامها فى ذلك خطوات أخرى .

ويجب أن نتجه الى الغاء امتحانات النقل ، على أن ينقل الطالب فى المراحل قبل الجامعة الى الفرقة الأعلى بناء على رأى المدرسين وادارة المدرسة القائم على أحكام مستقاة من بطاقة الطالب المدرسية التى يسجل فيها كل نواحى نشاطه وتحصيله ونتائج الاختبارات وغيرها ، ويعطى الطالب عند نهاية كل مرحلة شهادة من المنطقة أو المدرسة باتمامه الدراسة أى تلغى الامتحانات العامة فى نهاية كل مرحلة .

ويكون القبول بالفرقة الأولى للمرحلتين الاعدادية والثانوية على أساس اجتياز اختبارات قبول تقيس القدرة العامة والقدرات الخاصة والاهتمام فيها بالمعلومات العامة والثقافية عند التلميذ .

ثالثا - سياسة التعليم الجامعى :

١١ - يجب أن يوضع نظام مستقل عن الشهادة الثانوية العامة لقبول الطلاب بالجامعات وأن نعى بوسائل اختيار هؤلاء الطلاب للجامعة حسب استعداداتهم وقدراتهم باختبارات خاصة بكل كلية على أن يؤخذ فى الاعتبار عامل السن وكذلك البيانات الوازدة عن الطلاب فى بطاقتهم المدرسية ، وأن تكون هذه الاختبارات مقننة لقياس الاستعدادات والقدرات اللازمة للسير بنجاح فى الدراسة بالجامعة وأن يراعى فى جانب منها أهمية المعلومات العامة والثقافية .

١٢ - مراجعة سياسة التعليم العالى وتحديد أهدافه فى إطار المجتمع المصرى والعربى والعالمى كما هو عليه الآن والعول على اضافة سنة دراسية فى بداية الدراسة الاجتماعية يدرس فيها الطالب الثقافة العامة واذا كان هناك متعذرا فى الوقت الحالى نعمل على جعل دراسة مشكلات المجتمع المصرى والعربى مادة اجبارية لجميع الطلاب فى جميع الكليات مع الاهتمام بربط مواد الدراسة بالحياة الاجتماعية والعامة فى البيئة .

١٣ - العمل على زيادة الصلة بين الطالب والاستاذ وذلك بتعميم نظام الرواد أو نظام الاسر ، وهذا يستوجب الموازنة بين عدد الطلاب وعدد مدرسيهم فى الجامعة .

١٤ - العناية باعداد مدرسى الجامعات اعدادا ثقافيا وتربويا وتسهيل قيامهم بالزيارات الثقافية التى تساعد على الاتجاه بالتدريس الى النواحي التطبيقية .

١٥ - تشجيع مدرسى الجامعات على عدم ترك العمل بالجامعة الى الاعمال الاضافية خارج الكليات بمختلف الوسائل مع تعزيز هيئات التدريس بالجامعات .

١٦ - تشجيع الطلاب على الاطلاع الخارجى والانتفاع بوسائل الثقافة العامة بالمكافآت المالية والأدبية ، والعناية بتنمية الروح الجامعية والمنافسة السليمة بين الطلاب فى هذا الميدان .

رابعا - وسائل الثقافة العامة :

١٧ - يجب الاخذ بنظام المكتبات المفتوحة وتسهيل عمليات الاعارة والاطلاع وزيادة نسبة استهلاك الكتب حتى نضمن تشجيع الاقبال على المكتبات وتزويدها بوسائل الثقافة الأخرى كالسينما وأجهزة العرض والافلام الثقافية والعلمية مع الاهتمام بتدريب أمناء المكتبات على تأدية رسالتهم بما يحقق رفع المستوى الثقافى .

١٨ - يجب أن نعى بتأليف الكتب التى تناسب كل مرحلة من مراحل نمو التلميذ خصوصا فى مراحل الدراسة قبل الجامعة ، وهذه لا تلقى حاليا الاهتمام الكافى سواء من ناحية الطبع أو الألوان أو المستوى ، وغير ذلك مما يجذب التلاميذ اليها فى كل مرحلة خصوصا كتب الأطفال .

١٩ - العناية بتزويد المكتبات بالكتب التى تناسب كل مرحلة وكل سن ، وكذلك بالكتب الحديثة والدعاية الكافية لها ، والتعريف بها بين أوساط الطلاب •

٢٠ - الاهتمام بالمكتبات المدرسية والجامعية والعامة ، ومد مواعيد العمل فيها بحيث توفر أطول وقت ممكن للاستفادة منها ، وتزويدها بصالات القراءة التى تتوفر فيها وسائل الراحة والاضاءة ليقضى فيها الطلاب وقتهم فى الاطلاع والاستذكار ، خصوصا الذين لا تتوفر لهم وسائل الراحة فى منازلهم •

٢١ - الاهتمام بالمعارض على اختلاف أنواعها ومستوياتها والدعاية لها ، ويمكن أن تقوم بدور كبير فى تثقيف الطلاب والكبار على السواء اذا نظمت على أساس سليم يحقق الفائدة المرجوة منها •

٢٢ - الاهتمام بتنظيم برامج النشاط الثقافى خلال الاجازات الصيفية وأثناء العام الدراسى على نمط ما تقوم به جماعة الرواد وبعض الهيئات الثقافية الأخرى - على أن تزداد العناية بالرحلات والمعسكرات والنوادر الثقافية •

٢٣ - زيادة العناية بنشاط الجمعيات العلمية والأدبية وبرامج الهوايات والمحاضرات العامة والندوات والعناية بنشر البحوث العلمية والأدبية فى أسلوب مشوق يجتنب القراء •

٢٤ - توجيه الصحافة والاذاعة والسينما الى العناية بمشكلات الشباب والمجتمع المصرى ، وربط برامجها بتوجيه الشباب وتثقيفهم •

التعليم المهني والوعى الاجتماعى

للدكتور عبد العزيز القوصى
المستشار الفنى لوزارة التربية والتعليم

احصاءاتنا عن التعليم الفنى والنظرى :

تدل الاحصاءات التعليمية عن التلاميذ فى المدارس الفنية والمدارس النظرية
فى المرحلتين الاعدادية والثانوية على ما يأتى :

أولا - أن عدد التلاميذ فى التعليم الفنى أقل من عدد التلاميذ فى التعليم
النظرى بدرجة تلفت النظر .

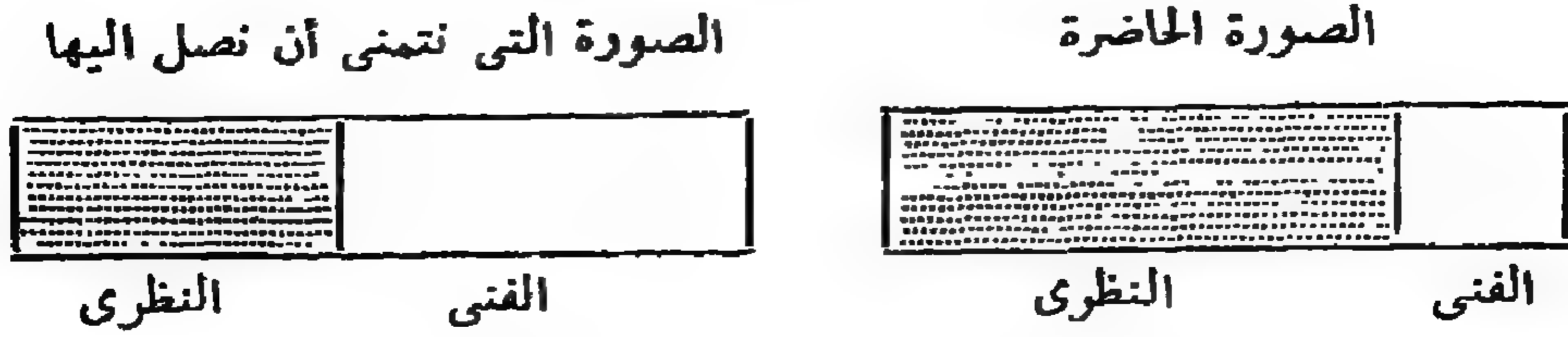
جدول مقارن لتلاميذ التعليم الفنى والنظرى عام ٥٦/٥٧

عدد تلاميذ التعليم الفنى		عدد تلاميذ التعليم النظرى	
اعدادى	ثانوى	اعدادى	ثانوى
١٢٩٢٥	٢٤٨٥٢	٣١٨٢٤٣	١٠٩١٥٣
المجموع ٣٧٧٧٧		المجموع ٤٢٧٣٩٦	

ويتبين من هذا الجدول أن نسبة التعليم الفنى الى تلاميذ التعليم النظرى
١ : ١١ وهذا وضع معكوس ، ولا يتمشى مع ما تتطلبه البلاد من نهضة فى
النواحى الزراعية والتجارية والصناعية .

ولكى تتضح الصورة الحاضرة يمكن تمثيلها كما يلى ٠٠ ومعها الصورة التى
نتمنى أن تصل اليها :

توضيح العلاقة بين التعليم الفنى والتعليم النظرى :

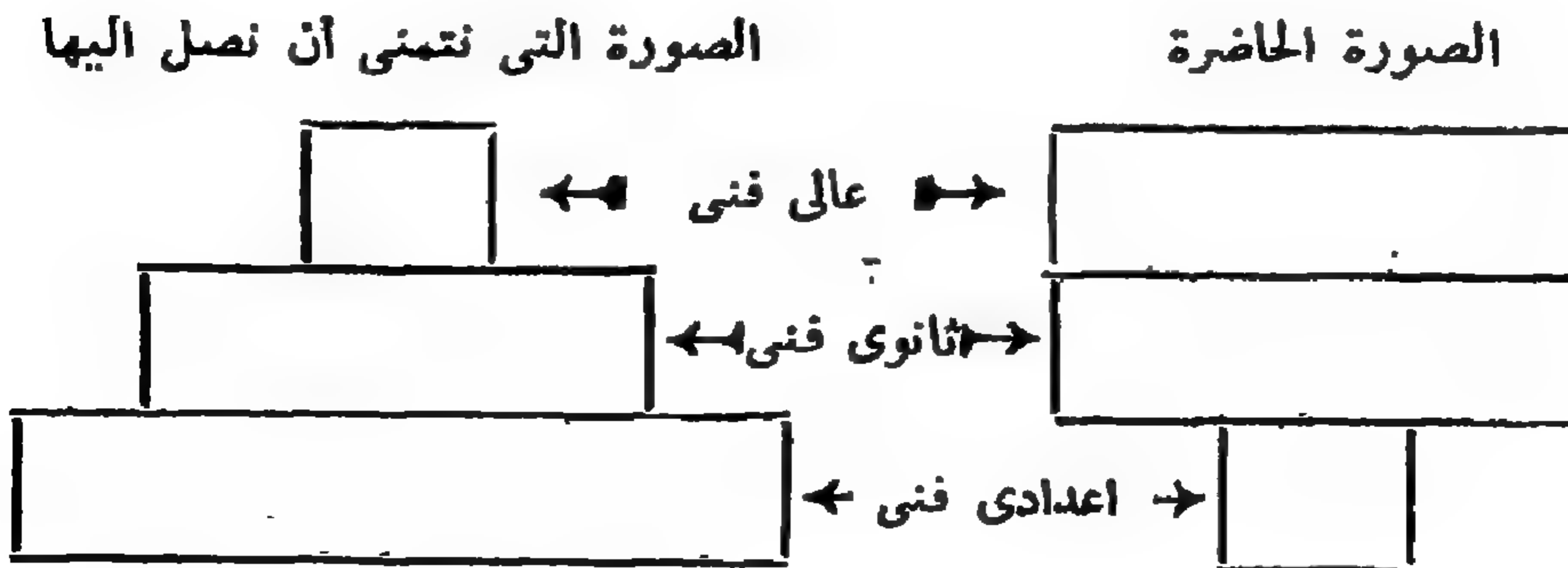


ثانياً : ان عدد التلاميذ فى التعليم الفنى الاعدادى والثانوى والعالى لا يدل على التوازن الهرمى الذى ينبغى أن يكون فى توزيع العمل فى أى مؤسسة تحتاج الى قلة من القادة وكثرة من المنفذين .

جول مقارنة لعدد تلاميذ التعليم الفنى فى اعدادى و ثانوى وعالى ١٩٥٧/١٩٥٦

اعدادى فنى	ثانوى فنى	عالى فنى
١٢٩٢٥	٢٤٨٥٢	٢٥٦٩٥

ويتضح من هذه الاحصاءات أن النسبة بين عدد التلاميذ الاعدادى الفنى الى عدد تلاميذ الثانوى الفنى الى عدد تلاميذ الفنى العالى ٠٠٠٠ كنسبة ١ : ٢ : ٣ فى حين أن تكون هذه النسبة ٣٠ : ١٠ : ١ تقريباً ، ويمكن توضيح الصورة الحاضرة ومقارنتها بالصورة التى نتمناها بالرسم الآتى :



التعليم الفنى ومستقبلنا فى التصنيع :

إذا درسنا الاحصائيات فى السنوات الخمس الأخيرة فى مصر فائنا نجد أن نسبة الزيادة فى مدارس التعليم الفنى أعلى منها فى مدارس التعليم العام .

ويلاحظ أنه ليس هناك نقص فى التعليم العام ولكن الزيادة العددية فى التعليم العام موجودة غير أنها قليلة اذا قيست بالزيادة فى التعليم الفنى .

وهذا جانب هام من جوانب السياسة التعليمية ، ذلك لأن الدولة تشجع التعليم الفنى أكثر مما تشجع التعليم العام ، فالتعليم الفنى هو دعامة التحرر والاستقلال والاعتزاز والطمأنينة .

كان المستعمرون قديما يغرسون فى أذهاننا أننا أمة زراعية ولن نكون أمة صناعية بحال من الاحوال ، وكانوا يقصدون من ذلك أن يأخذوا خيرات بلادنا وخاماتها الى بلادهم ليصنعوها ثم يبيعونها لنا فيتقدمون وينعمون ونحن نتأخر فنظل عبيدا فى قبضة أيديهم .

ولكن سياسة التصنيع ورفع مستوى الانتاج لرفع مستوى المعيشة ولتقوية شخصية المواطنين والوطن تقتضى أن نجند القوى البشرية لاستنباط خيرات الطبيعة وتصنيعها والمحافظة على هذا الاتجاه وانماؤه .

وأرجو الا يظن أن السياسة الانتاجية هى سياسة استنباط خيرات الطبيعة من ثروة زراعية ومائية ومعدنية وغيرها فحسب ، ولكن اذا لم يكن هناك استنباط للقوى البشرية التى تعمل فى الطبيعة لتنقب وتخرج وتصنع وتفيد نفسها وتنمى اقتصادها فالويل لنا .

الويل لنا لسبب بسيط وهو أن أجنبيا أعدت قواه البشرية عن طريق التعليم والعمل الفنى سيحضر الى بلادنا ويأخذ خيراتنا ويصدرها لبلادهم لتصنع ثم ينشرها تجارة على العالم فينمو وتضعف نحن .

وأخشى ما أخشاه ما أراه فى بعض البلاد من خيرات يحضر الامريكيون والانجليز والفرنسيون لأخذها خامات ثم تصنيعها ثم النهوض على أساسها .

فالواجب يقتضى انهاض القوى البشرية المحلية لاستنباط الخيرات المحلية وتصنيعها والنهوض الاقتصادى على أساسها .

من هذا نفهم أن تجنيد قوى الطبيعة لصالحنا لا يتأتى الا اذا جندنا معه القوى البشرية المحلية . وتجنيد القوى البشرية المحلية معناه التعليم الفنى والعمل والعلمى ، ومعناه أيضا الاقلال من ذلك النوع من التعليم المسمى خطأ بالتعليم النظرى .

ونعلم أن فى مقدمة برامج الثورة رفع مستوى المعيشة ومعنى هذا التصنيع ورفع مستوى الانتاج ومعنى هذا عناية بالتعليم الفنى والعمل العلمى .

ويلاحظ أننا لا يمكن أن نرعى نهضتنا الصناعية والعملية الا اذا كان هناك الى جانب التعليم الفنى المتخصص وعى فنى عام وتقدير اجتماعى لقيمة العمل اليدوى .

قيمة العمل اليدوى :

ومن الثابت فى علم النفس أن مزاولة العمل المهنى واليدوى تحقق للشخص شعورا عاما بالارتياح النفسى ، وذلك لان العمل اليدوى وسيلة للتعبير عن الكثير من المشاعر ، كما أنه محك للقدرات العقلية . . . وفيه مجال كبير لاشباع الميول والهوايات الطبيعية .

ومزاولة العمل اليدوى تتطلب تشغيل العقل والجسم معا ، حيث تتعاون الحواس وأجزاء الجسم المختلفة على العمل فى توافق وانسجام بما يؤدى الى الانتاج المطلوب وفق توجيه العقل والتفكير . . .

أى أن القيام بالعمل اليدوى فيه مجال لجميع قوى الشخصية لكى تعمل وتنشط ، بينما نجد أن الأعمال النظرية لا تتطلب كثيرا تعاون النواحي الجسمية . . . ولهذا نجد أن من يشتغلون فى الأعمال المهنية واليدوية أقوى جسما وأحسن صحة ، وأكثر تواضعا ، وشخصياتهم أقرب الى التكامل والاتزان اذا قورنوا بنظرائهم ممن يعملون فى الميدان النظرى وحده من غير أن يستغلوا نشاطهم الجسمى فى هواية أو عمل يدوى .

والانتاج الذى يأتى ثمرة العمل المهنى يكون عادة ملموسا وواضحا ، ولذا يكون فيه مجال لاشباع الرغبة فى التقدير ، ويكون مشجعا على مواصلة بذل الجهد وذلك بخلاف الأعمال النظرية التى لا تظهر ثمارها بوضوح .

وللعمل اليدوى ميزة أخرى هامة وهى أنه يستجيب بسرعة للمران والتدريب بحيث يستطيع من يعمل فيه أن يصل الى درجات عالية من الاتقان ويحقق بذلك كثيرا من النجاح . أما العمل النظرى فأساسه التكوين العقلى ويحتاج الى توافر الاستعداد ولا يجدى فيه المران أو التدريب كثيرا الا اذا توافر الاستعداد .

نظرة المجتمع الى التعليم الفنى :

ان الصورة التى وصل اليها التعليم الفنى فى مصر تعتبر ترمومترا حساسا للوعى الاجتماعى والنظرة الى العمل اليدوى والمهنى ، تلك الصورة التى تعتبر وليدة عوامل كثيرة سياسية واقتصادية واجتماعية . . . فقد حرص الاستعمار على التقليل من شأن الصناعة والتجارة واهتم بالوظائف والموظفين مما شجع الاقبال على التعليم النظرى ، وما يؤدى اليه من العمل فى المكاتب الحكومية التى لا زال الناس ينظرون اليها على أنها الأمل البراق لمستقبل أبنائهم .

وخريج التعليم الفنى فى مصر لا يجد من المجتمع نفس الترحيب الذى يلقاه خريج التعليم النظرى ، ويظهر ذلك واضحا فى المفاضلة بين النوعين فى المجتمعات وفى الاتصالات الشخصية والعلاقات العائلية وفى النظرة العامة . . .

ويرجع هذا الى أن كثيرين من خريجي التعليم الفنى لا يلقون نفس المعاملة التى يلقاها خريج التعليم النظرى فى الوظائف الحكومية من حيث المرتب الذى يتقاضاه كل منهم ومن حيث نوع العمل الذى يسند اليه . . .

ولو قارنا ذلك بما يحدث فى البلاد الأجنبية نجد أن المشتغلين فى الميدان المهنى الصناعى والتجارى والزراعى لا يقلون عن نظرائهم ممن يعملون فى الوظائف الأخرى . . . بل أنهم يتفوقون عليهم فيما يصلون اليه من مرتبات أحيانا . . . فمثلا فى شفىلد بإنجلترا يحصل العامل الفنى الذى يعمل فى أفران الحديد والصلب على مرتب قدره ١٥ جنيه فى الاسبوع بينما يحصل المهندس المشرف عليه على مرتب قدره ٧٥ جنيه فى الاسبوع ، ولذلك لا توجد فى هذه البيئة مشكلة فى عدم الاقبال على التعليم الفنى .

نظرة تاريخية الى تطور التعليم الفنى فى مصر :

ولعل مظرة بسيطة الى تطور التعليم الصناعى والزراعى والتجارى توقفنا على الكثير من الأمور ، فمنذ قرن وربع أنشئت أول مدرسة صناعية فى مصر وأطلق عليها اسم «مدرسة العمليات ببولاك» وكان الغرض من انشائها تخريج الفنيين والعمليين اللازمين لحاجات الجيش الذى قصد منه محمد على أن يوسع رقعة ملكه وسلطانه ، ثم زاد عدد الورش والمدارس الصناعية حتى أصبح إحدى عشرة مدرسة وورشية الغرض منها تزويد الحكومة بحاجاتها من الصناع والعمال .

وفى عام ١٩٠٦ أنشأت الحكومة إدارة للتعليم الصناعى لتشرف على هذه المدارس ، وفى أوائل القرن الحالى قد شاهدنا وعيا قوميا صناعيا فقامت بعض

الجمعيات الأهلية ومجالس المديریات بإنشاء مدارس صناعية ، ففي عام ١٩١٤ كان للحكومة ٥ مدارس صناعية ، ومجالس المديریات ١٢ مدرسة صناعية ، وللجمعيات الأهلية ٣ مدارس .

وزاد عدد هذه المدارس حتى أصبح ٢٥ فى عام ١٩٣٥

ثم ازداد عدد المدارس الى ٤٨ قبل الثورة .

ولدينا الآن ما يقرب من ٧٥ مدرسة اعدادية وثانوية صناعية ، ووضع قانون التعليم الصناعى وتكون المجلس الاستشارى الاعلى للتعليم الصناعى والمجالس الاستشارية الاقليمية .

وأصبحت المدرسة الصناعية فى مصاف المدرسة العامة من حيث حقوق خريجها فى التعليم العالى .

وبذلك ارتفع تقدير الخريجين من المدارس الصناعية الارتفاع الذى يليق بهم وأصبح الشعب يقدر أهمية هذه المدارس وأهمية خريجها لنهضة البلاد ورفاهيتها .

هذا بالإضافة الى الخطوات الهائلة التى خطاها التعليم الصناعى فى الربط بين المصانع والمدارس ، فصدر قانون التلمذة الصناعية ، وتأمل البلاد فى تطبيق هذا القانون خيرا عيما .

ونعتقد أن سير التعليم الصناعى بهذه الخطى الواسعة يكفل له من التقدم أضعاف ما نتوقعه للتعليم العام أو النظرى أو اللفظى . ويكفل له أمرين أحدهما تخريج الفنيين ونشر الوعى الصناعى أو الفنى نشرًا يكفل للانتاج ازدهاره والافادة منه . . وهذا الذى قلناه عن التعليم الصناعى ، نقوله عن التعليم الزراعى .

ونعلم أن مصر علمت العالم فن الزراعة ولكننا نعلم كذلك أن الاستشمار الزراعى المصرى كانت تخنقه الأمية الزراعية ، وعند ما أقول الأمية الزراعية أقصد العمال الزراعيين وأقصد الشعب ، وعند ما أقول التربية الزراعية العملية أقصد كذلك أمرين أحدهما التربية الزراعية المتخصصة ونشر الوعى الزراعى المؤسس على أسس صحيحة وكل منهما ضرورى للآخر .

وقد مر التعليم الزراعى فى خطوط عجيبة تستنزف عبرات كل مصرى على الماضى وتحفز له العمل الجدى فى المستقبل .

أنشئت أول مدرسة زراعية عام ١٨٢٩ بالقلعة وفشلت ، وتجددت محاولة انهاضها ثم فشلت الى أن أوكل أمرها الى مصريين ، وهذا يتفق مع الفكرة التى نادينا بها من قبل ، وهى أن استنباط الخير من الأرض يقتضى تعليم الناس تعليما محليا فترتبط عقول الناس بأرضهم ارتباطا عمليا واقعيا .

وفى عام ١٨٩٠ أنشئت مدرسة الزراعة بالجيزة ثم أنشئت مدارس الحقول ، فالمكاتب الزراعية ، فمدارس فلاحة البساتين التكميلية ، فالمدارس الاعدادية الزراعية والمدارس الثانوية الزراعية ، وقد بنيت على أساس المدارس الزراعية المتوسطة .

وبذلك انتشر التعليم الزراعى انتشارا جديرا بما نرجوه لمصر من نهضة زراعية ونهضة صناعية مبنية على المنتجات الزراعية ، ونحن نلاحظ أن اعداد التلاميذ بمختلف المدارس الزراعية وفصولها تزيد فى عام ٥٧ / ٥٨ بمقدار ٥٠ / ٠ عنها فى عام ٥٦ / ٥٧ أما بمدارس التعليم العام فإن الزيادة لا تتجاوز ٥ / ٠ .

وقد عنى المهيمنون على التعليم الزراعى بانشاء المجلس الاستشارى المركزى للتعليم الزراعى وانشاء المجالس الاستشارية المحلية لهذا النوع من التعليم .

ومن خير ما اتجه اليه التعليم الزراعى علاج ما يعاب أحيانا من أن خريجي التعليم الزراعى لا يميلون الى الممارسة الفعلية للعمل ، وانما يميلون لادارته ، وقد تكونت هيئة زراع المستقبل وشعارها أن يتعلم الانسان ليعمل ، وأن يعمل ليتعلم ، وأن يعمل ليعيش ، وأن يعيش ليعمل . ولعل فى هذا الشعار تتركز أهداف الجماعة وفلسفتها ، وليس يمكننى أن أدخل فى التفاصيل كلها .

وما قيل عن التعليمين الصناعى والزراعى يقال مثله فى التعليم التجارى ، فهو يهين الشرايين التى تجرى فيها دم الحياة الصناعية والزراعية .

التعليم الفنى وعلاقته بحاجات المجتمع :

والتعليم الفنى يجب أن يهدف الى رفع المستوى التجارى والزراعى والصناعى فى مصر ، بحيث يكون لدينا زراع متعلمين وتجار مستنيرين وصناع يضطلعون للنهوض بهذه النواحي ، ويجب ألا تكون الوظيفة هدفا للمتخرجين فى أى ناحية من هذه النواحي ، والسبيل الى ذلك ربط المناهج وطرق التدريس بالنواحي التطبيقية فى المجتمع ذاته ، وايلاء الروح الاجتماعية التى تشجع على الوصول الى هذه الاهداف .

وهذا يستوجب القيام بدراسة تحليلية لحاجات المجتمع المصرى فى مختلف المناطق لمعرفة أنواع النشاط المهنى التى تتطلبها كل بيئة ورسم سياسة التعليم الفنى وفق هذه الحاجات .

كما يستوجب أن يؤخذ فى الاعتبار حاجات المجتمع المستقبلية التى تهدف اليها السياسة التصنيعية الجديدة للثورة - فمثلا ينتظر أن تكون منطقة أسوان ذات مستقبل فى صناعة الحديد والصلب ، وهذا يستوجب اعداد جيل من الصناع المتخصصين فى هذه النواحي من سكان هذه المناطق .

دور التعليم الفنى فى المدن والريف :

إذا نظرنا الى المدارس الفنية الآن نجد أن مدارس كل نوع منها تكاد تكون صورة متشابهة فى المدارس الموجودة فى المناطق المختلفة .

والواجب أن تختلف المدارس فى المدن عن المدارس فى الريف ، بل وتختلف كل مدرسة عن الأخرى بحسب مقتضيات البيئة المحيطة بها .

أهداف التعليم الفني واتجاهاته

للاستاذ خليل كامل ابراهيم
المدير المساعد للبحوث والمشروعات

التوسع فى التعليم الابتدائى وأثره :

اتجهت البلاد فى السنوات الأخيرة الى التوسع فى التعليم الابتدائى توسعا لم يسبق له نظير فى تاريخ بلادنا المديد ، فقد بلغ عدد تلاميذ المرحلة الابتدائية فى بداية العام الدراسى ٥٦ - ١٩٥٧ ثلاثة أمثال عددهم منذ عشر سنوات (٤٦ - ١٩٤٧) وعما قريب سوف يقرب عدد الذين يتمون المرحلة الابتدائية كل عام من نصف مليون تلميذ وتلميذة .

وفى ضوء امكانياتنا الحاضرة نجد أن المدارس الاعدادية العامة والفنية والعملية لاتستوعب من هذه الاعداد الضخمة سوى نسبة ضئيلة ، فقد أتم المرحلة الابتدائية فى نهاية العام الدراسى ٥٦ - ١٩٥٧ نحو ١٠٨ آلاف من التلميذات والتلاميذ التحق نحو ٤٠ ٪ منهم بالتعليم الاعدادى بأنواعه ، أما الباقون وهم الكثرة - فقد وقف بهم تعليمهم عند نهاية المرحلة الابتدائية .

وقد نادى الكثيرون فى السنوات الأخيرة بضرورة الاستعداد للأعداد الضخمة التى سوف تتم هذه المرحلة الابتدائية فى السنوات القادمة ونبهوا الى ضرورة اعداد برامج عملية وثقافية تفيد فى توجيه هذه الثروة البشرية المعطلة وجهة نافعة ، والاستفادة من امكانياتها قبل أن تصبح عبئا على المجتمع ومصدرا من مصادر العلل والمتاعب فى المستقبل .

فالتوسع فى التعليم الابتدائى ولو أنه خير فى حد ذاته ، الا أن الآلية قد تنعكس - فى الغالب الأعم - ما لم يرتب للذين أتموا هذه المرحلة عدد من البرامج الاقتصادية والاجتماعية تسير موازية لخطوات التوسع فى التعليم الابتدائى حتى تمتص الكثيرين منهم وتحميهم من التمرد على الطبقة التى ينتمون اليها وتحصنهم من عناصر الشر والفساد .

وقد صاحبت سياسة التوسع فى التعليم الابتدائى فى مصر نهضة شاملة تناولت نواحى الانتاج والانشاء والعمل وبدأت الحاجة ماسة الى اعداد الأيدي العاملة التى تدير دولاب العمل وإلى القادة الذين يضطلعون بمسئولية التصميم والاشراف والتوجيه . واتجهت بعض الآراء الى ضرورة مد مرحلة التعليم الابتدائى ثلاث سنوات آخر . ورأى البعض الآخر أن الخير فى التوسع فى التعليم الفنى .

مد مرحلة التعليم الابتدائى :

يترك التلاميذ المدرسة الابتدائية فى سن الثانية عشر تقريبا وما يحصلون عليه فى هذه المدرسة من بدايات المعرفة والخبرات والمهارات لا يعد كافيا لتمكينهم من أن يخطوا لأنفسهم طريقا فى الحياة ، وعلى الرغم من هذه الحقيقة فإن هناك كثيرين يرون ادخال بعض أساسيات الصناعة البسيطة المحلية فى الفترتين الخامسة والسادسة الابتدائيتين، وذلك كوسيلة لاعدادهم للحياة بعد أن يتموا هذه المرحلة . وهذا الاتجاه عسير تحقيقه بالصورة التى يتصورها البعض .

فالمدرسة الابتدائية لها وظيفتها الخاصة ووسائلها التى تسير خصائص الطفولة . وبرنامج المدرسة الابتدائية يفيد كثيرا من الحرف المختلفة القائمة ويفيد من أصحاب المهن المتعددة ، على أن هذه كلها للخبرة والمعرفة ووسائل لتنمية اتجاهات احترام العمل والعمال عند التلاميذ .

أما تدريب التلاميذ فى هذه المرحلة على حرفة معينة وإتاحة الفرص الكافية لهذا التدريب فلا يتأتى تحقيقه الا اذا كان على حساب الأوقات التى يتزودون فيها بأدوات المعرفة التى اصطلحت الدولة على اعتبارها حدا أدنى لكل مواطن .

ومد فترة هذه المرحلة غاية ينبغى أن تستهدف تحقيقها لتعود على البلاد ثمرة الأموال الطائلة التى تنفقها فى تعليم ينسى بعد حين، ولتفيد من الأعداد الكثيرة من المنتهين من هذه المرحلة التى تتراكم عاما بعد عام دون توجيه أو استغلال .

وإذا كانت إمكانيات البلاد لا تسمح فى الوقت الحاضر بتحقيق هذه الغاية ، فإن استغلال المتخرجين فى هذه المرحلة وتوجيههم يقتضى منا اعداد

نوع من البرامج العملية والثقافية وغيرها تقوم على تنفيذها مؤسسات حكومية وغير حكومية كالثقافة الشعبية والتربية الأساسية وغيرها .

التوسع فى التعليم الفنى :

من المسلمات أن بلادنا أحوج ما تكون الآن الى ذلك النوع من التعليم الذى يقابل حاجة برامج التصنيع والمشروعات الانتاجية المختلفة ، والذى ينمى عند المواطنين الوعى الصناعى ويبث فى نفوسهم احترام العمل والعمال .

ونحن اذا راجعنا أعداد المتخرجين فى الكليات والمعاهد العليا نجد أن لدينا الكثيرين من القادة الذين يستطيعون توجيه البرامج الصناعية والانتاجية والإشراف عليها . ولكننا نلاحظ فى الوقت نفسه قلة أعداد المتخرجين فى المدارس الاعدادية الفنية والثانوية الفنية وهم الذين يكونون طبقة العمال المستنيرين والملاحظين مما ينذر بارتكاز صناعاتنا ومشروعاتنا الانتاجية عمال تعود كثرتهم الخبرة ويفتقرون الى الأساسيات الثقافية والاجتماعية الضرورية لنجاح كل مشروع .

وقد اتجهت البلاد الى مواجهة هذه الحالة فى السنوات الأخيرة وأخذت تتوسع فى التعليم الفنى توسعا ملحوظا ، ولكن قيود الامكانيات حددت هذا التوسع ، وتكلفة التلميذ فى هذه المرحلة تعطينا فكرة عن النفقات اللازمة للسير فى هذا الاتجاه ، فهى فى المرحلة الاعدادية الفنية نحو ٣٧ جنيها تقريبا مقابل ٢٠ جنيها فى المرحلة الاعدادية العامة . وهى فى المرحلة الثانوية الفنية ٥٦ جنيها مقابل ٢٧ جنيها فى المرحلة الثانوية العامة .

وقد زاد عدد المدارس الاعدادية الفنية فى السنوات الخمس الأخيرة نحو ١٧ مدرسة . ومع أن هذه الزيادة كبيرة ، ترتب عليها ازدياد عدد تلاميذ هذه المرحلة من ٣٠٨٥ تلميذا وتلميذة (سنة ١٩٥١ ، سنة ١٩٥٢) الى ١٢٩٢٥ تلميذا وتلميذة (سنة ١٩٥٦ ، سنة ١٩٥٧) الا أن هذه الزيادة لاتساير زيادة عدد الذين يتمون المرحلة الابتدائية كل عام . خصوصا وأن هؤلاء سوف يتضاعف عددهم فى السنين القادمة .

والتوسع فى التعليم الاعدادى الفنى بهذه الخطى المحدودة لا يوفر لميادين الصناعة حاجتها من العمال المهرة ، فقد قدر عدد ما تحتاج اليه البلاد من العمال المهرة فى السنوات الخمس القادمة بنحو ١٥٠٠٠٠ (١٥٠ ألف) عامل

ونصيب التعليم الفنى فى مقابلة هذه الحاجات لا يجاوز ١٥ ألف فقط .
وهذه الحالة الخطيرة توضح لنا بجلاء أهمية التنسيق بين المصادر المختلفة
التي ينبغى اشراكها فى تخطيط أى مشروع مقبل ، لأن العلاج الطارىء المؤقت
الذى ينظم لمواجهة هذه الحالة من شأنه أن يكلف البلاد جهودا وأموالا تبذلها
فى تدريب العمال دون اطمئنان الى أننا سوف نصل بهم الى المستوى الذى
يمكن أن يصلوا اليه بالتعليم النظامى أن أن يشربوا الاتجاهات الاجتماعية
الطيبة التى يكسبونها من الحياة الاجتماعية الموجهة فى المدرسة .

ودراسة هذه المشكلة دراسة موضوعية ترسم لنا صورة عامة لما يجب
أن تكون عليه نظم التعليم الفنى وبرامجه اذا ما أريد له أن يخدم ويشترك
فى التخطيط العام لكل ما يتصل بالاهداف القومية ووسائل تحقيقها .

تحديد نوع المدرسة الفنية :

درجنا فى مصر على أن ننشئ المدرسة الفنية — اعدادية كانت أو ثانوية —
فى مكان نختاره على أساس الطابع العام لنشاط سكانه وخبراتهم — أو على
أساس احساسنا بما تحتاج اليه منطقة من المناطق وما يتوفر فيها من فرص
العمل ومجالات النشاط . فنحن نختار للمحلة الكبرى مثلا مدرسة للنسيج
ونختار لدمياط مدرسة لصناعة الاثاث ، لاننا نعرف أن كلا من هذين
المركزين له شهرته الذائعة فى هذا النوع من النشاط الصناعى . ونحن
ننشئ مدرسة للتجارة فى طنطا لاننا نرى أنها من أهم المراكز التجارية فى
القطر وهكذا يكون اختيارنا لنوع المدرسة معتمدا على الخبرات الشائعة بين
سكان هذا المكان أو ذاك وعلى الحاجات الظاهرة للمجتمع والوطن .

ونحن نقدر فى الوقت نفسه أن ما يفيد التلاميذ من المدرسة ومما يشيع
فى المجتمع من الخبرات سوف يساعدهم على التزود بكل ما يحتاجون اليه فى
الحياة العملية بعد تخرجهم فى المدرسة — ولكن ما خبرناه فى السنين الطويلة
الماضية يدل على أن كثرة المتخرجين فى مدارس التعليم الفنى انصرفوا الى
مجالات من العمل لا تتصل بالحرف التى أعدوا لها لعوامل كثيرة ليست
المدرسة وحدها مسئولة عنها . ولكن ما يهمنا هنا هو أن القلة التى تخرجت
فى هذه المدارس وزاولت العمل الذى أعدت له وجدت نفسها فقيرة فى خبرات
كثيرة ترتبط بالعمل الذى تمارسه ولم يكن لها ظل فى برنامج المدرسة . وقد
جهد هؤلاء الأفراد فى تكييف أنفسهم لحاجات المجتمع ومطالبة .

يضاف الى هذا كله أن حاجات أى منطقة لا يسهل تبينها بالطريقة التى
تتبع الآن فى الادارات المركزية . فالمجتمعات فى حاجة الى حرف صغيرة

بسيطة تتحمل في الحاجات المحلية الضرورية، والوطن — وهو المجتمع الأكبر له حاجاته ومطالبه التي ينبغي أن تكون وحدها الشغل الشاغل للإدارات المركزية ولكلا النوعين من الحاجات برامجه الخاصة واعداده الخاص .

فالإدارة المركزية هي التي تعين البرامج التي تقابل الحاجات القومية الكبرى . والمدرسة هي التي تقدم البرامج التي تخدم الحاجات المحلية إلى جانب ما يصلها من الإدارات المركزية .

وخير السبل لمعرفة الحاجات المحلية تتم عن طريق التقصي أو الدراسة الشاملة ، فإذا تم حصر الحاجات أمكن ترتيبها وتصنيفها بحسب أولويتها وأهميتها .

ومؤدى هذا الاتجاه ألا نبدأ بتعيين نوع المدرسة التي تناسب هذا المكان أو ذاك وإنما ينبغي أن نفسح المجال لكل مدرسة فتقدم البرامج المنوعة التي تتناول حرفا مختلفة متعددة ثم يترك الأمر بعد ذلك لظروف المجتمع واستجابته . فالحرفة التي تجد سوقا رائجة تنمو وتزدهر أما ما عداها من الحرف والبرامج فسوف يقل الاهتمام به والاقبال عليه .

برنامج المدرسة الفنية :

إذا كانت هذه هي حاجات المجتمع وأهدافه فهل تستطيع المدرسة الفنية بنظمها الحالية وبرامجها القائمة أن تقابل هذه الحاجات وتحقق الأغراض المرجوة .

إن مدة الدراسة في كل المرحلتين الإعدادية والثانوية ثلاث سنوات . وفي المرحلة الإعدادية الفنية نريد للتلميذ أن يتزود بالاساسيات الثقافية والاجتماعية الضرورية لكل مواطن مستنير ، ونريد له في الوقت نفسه أن يتدرب التدريب الكافى على مهنة بعينها إلى الدرجة التي تمكنه من أن يزاولها بعد أن يتخرج من المدرسة . ونريد أيضا أن ننمى لديه الاتجاهات الاجتماعية والقيم الخلقية . وكل هذه المطالب يبدو أن مدة الدراسة لهذه المرحلة تقصر عن تحقيقها على الوجه المرضي .

وظاهر أن التخصص في حرفة واحدة لتلاميذ المدرسة جميعا يتعارض مع مبدأ الاعتماد على الميول والامكانيات الخاصة بكل فرد . فالتلاميذ الذين يلتحقون بقسم المعادن مثلا لا يميل بعضهم إلى هذا العمل . وسوف نجد بينهم من لا يناسب هذا العمل قدراته وامكانياته . وإذا نحن سلمنا بمبدأ الاختيار

القائم على أساس الميل والاستعداد ، فان تخير التلميذ لنوع معين من العمل لا يتأتى الا اذا عرض هذا التلميذ لبرنامج مهني عام منوع يساعده على أن يكتشف ميوله وهوايته ، وأغلب التلاميذ الذين يلتحقون بالمدرسة الاعدادية الفنية لا تكون ميولهم قد تشكلت بعد ولهذا يرى البعض ألا تبدأ الدراسة المهنية المتخصصة الا بعد نهاية المرحلة الاعدادية أى بعد أن يلم التلميذ بفكرة عامة عن عدد من الحرف ويدرس المواد المرتبطة بها ويعرف حقيقة ميله ومدى قدرته ودرجة استعدادة .

وقد وصفت المرحلة الاعدادية العامة بأنها مرحلة كشفية لأنها تقع في الجزء الأول من مرحلة المراهقة، وهذه الصفة تصدق على كل المدارس التي تتوسط المرحلتين الابتدائية والثانوية ، ولو قد توفرت للمرحلة الاعدادية العامة الوسائل والامكانيات التي تساعد التلميذ على الاتجاه الى إحدى الناحيتين العلمية في المرحلة التالية لاغنت المدرسة الاعدادية العامة عن المدرسة الاعدادية الفنية . ولكن هذا الاتجاه ، وان كان يحقق مبدأ إتاحة فرص الاختيار والتوجيه للتلميذ الا انه يحرمنا من مصدر كبير للعمال المستنيرين الذين تنتظرهم البلاد وتعمل عليهم في مشروعاتها الحاضرة والمستقبلية .

وما دامت هذه هي حاجتنا الى المدارس الاعدادية الفنية فان التنسيق بين برامجها وبين الحاجات المحلية والقومية يقتضى أن تؤخذ في الاعتبار بعض الأسس التي تجعل برامجها مساهمة لهذه الحاجات . ومن هذه الاعتبارات ما يأتي :

أولا - تنوع البرامج :

بمعنى أن تكون برنامج المدرسة متنوعا يتناول عددا من مجالات العمل وفرصة تمثيل حاجات المجتمع المحلي والمجتمع الأكبر . ثم تبني منهاج المواد الدراسية بحيث تخدم هذه المجالات ، ومؤدى هذا أن تكون خدمة مجال العمل من أهم الأغراض التي تستهدفها كل مادة من مواد الدراسة . واذا تحقق هذا فان المناهج أن تكون صورة واحدة في جميع المدارس الاعدادية الفنية ، وانما تختلف باختلاف البيئات والحاجات .

ثانيا - إتاحة فرصة الاختيار :

١

وما دمتنا قد سلمنا بمبدأ الاختيار وسلمنا في الوقت نفسه بأن هناك أساسات مشتركة للجميع مهنية كانت أو ثقافية أو اجتماعية ، وأهداف قومية تحتم ادخال نوع معين من الدراسة فمن الواجب أن تنظم الدراسة بحيث يمر

التلاميذ جميعا ببرنامج عام ويشتركون معا فى قدر معين من الدراسة ثم يترك لهم الاختيار بعد ذلك فى مجالات العمل المختلفة على ألا يكون هناك اختيار فى الفرقة الأولى وانما يبدأ الاختيار فى الفرقة الثانية ، وعلى شريطة ألا يقل عدد المجالات التى يختارها التلميذ فى الفرقة الثانية عن ثلاث وفى الفرقة الثالثة عن اثنين .

ثالثا - التدريب الميدانى :

وهذا جزء هام من البرنامج المدرسى فالتدريب فى المصانع الخارجية من شأنه أن يربط البرامج بالحياة العملية ويجعل البرنامج واقعا غنيا . وهذا الاتصال ينتج للمدرسة فرصا كثيرة لدراسة ما قد يكون بالحياة العملية من المزايا أو وجوه النقص .

والتدريب الميدانى خطوة فعالة فى ربط المدرسة بأصحاب الاعمال واشراكهم فى تقويم عمل التلاميذ وتعزيز امكانيات المدرسة ، وفى ايجاد العمل المناسب للمتخرجين فى هذه المدارس بل وفى تعديل البرامج المدرسية وتحسينها .

رابعا - تنمية الاتجاهات الطيبة :

فى ضوء المناقشات التى تمت فى عدة ندوات سابقة لوحظ أن هناك اجماعا من رجال الاعمال على أن الصفات الطيبة والاتجاهات الاجتماعية المرغوب فيها ألزم للعمال من كل اعداد آخر . فالنظام والمحافظة على المواعيد واحترام العمل والتعاون وعدم التبديد كلها صفات تؤثر فى الانتاج تأثيرا كبيرا من ناحيتى الكم والنوع . وهذه الاتجاهات ينبغى أن تعمل كل مدرسة على تحقيقها فى كل مجال من مجالات العمل وتنميتها فى كل نشاط داخل المدرسة وخارجها .

مقارنة بين التعليم الفني والتعليم العام

في مصر

للاستاذ محرم وهبي محمود
وكيل قسم البحوث الإحصائية

لما كانت مشكلة القبول في المدارس الفنية والتعليم العام موضع البحث وكان اتجاه المسئولين في الوزارة يهدف الى التوسع في التعليم الفني . رأى قسم البحوث أن يساهم في تصوير حالة التعليم الفني ومقارنته بالتعليم العام خلال أربع سنوات متتالية من ٥٣/٥٤ الى ٥٦/٥٧ كي نبرز للمسئولين بعض الحقائق التي تكشف عنها الأرقام .

١ - عدد التلاميذ والفصول :

إذا تتبعنا عدد التلاميذ وعدد الفصول خلال الأربع سنوات التي تبدأ من ٥٣/٥٤ ، نجد أن عدد التلاميذ في التعليم الإعدادي يتراوح بين ٣٠٠.٠٠٠ ، ٣٥٠.٠٠٠ بينما يتراوح عددهم في التعليم الإعدادي الفني بين ٣.٠٠٠ ، ١٣.٠٠٠ أما في التعليم الثانوي فيتراوح عددهم بين ٩٠.٠٠٠ ، ١١٠.٠٠٠ بينما يتراوح عددهم في الثانوي الفني بين ١٥.٠٠٠ ، ٢٥.٠٠٠ ومع هذا نلاحظ أن عدد التلاميذ في التعليم الفني بمرحلتيه يزداد زيادة ملموسة فيبلغ عددهم في الإعدادي الفني في عام ٥٦/٥٧ حوالي أربع أمثال عددهم في عام ٥٣/٥٤ ، كما أن عدد التلاميذ في التعليم الفني في عام ٥٦/٥٧ يبلغ حوالي ضعف عددهم في ٥٤/٥٥ ، أما عن عدد الفصول ففي التعليم الإعدادي العام يتراوح بين ٩.٠٠٠ ، ١٠.٠٠٠ بينما في التعليم الإعدادي الفني يتراوح بين ١.٠٠٠ ، ٥.٠٠٠ وفي التعليم الثانوي العام يتراوح عدد الفصول بين ٢٦.٠٠ ، ٣٥.٠٠ بينما في التعليم الثانوي الفني يتراوح عددهم بين ٧.٠٠ ، ١٠.٠٠ ومع هذا نجد أن عدد الفصول في التعليم الإعدادي الفني في ٥٦/٥٧ يبلغ حوالي أربع أمثال عددها في ٥٣/٥٤ ، كما أن عددها في التعليم الثانوي الفني ٥٦/٥٧ تبلغ حوالي مرة ونصف قدر عددها في سنة ٥٤/٥٥ .

واذا بحثنا كثافة الفصل خلال السنوات الاربع المذكورة فى التعليم الفنى والعام نجد أن كثافة الفصل فى التعليم الفنى أقل منها فى التعليم العام فى كل من المرحلتين الاعدادية والثانوية (مع أنها تزداد فى التعليم الفنى بينما تتناقص فى التعليم العام) . فهى تتراوح بين ٢٠ ، ٣٠ تلميذا فى الفصل فى التعليم الفنى وبين ٣٠ ، ٤٠ تلميذا فى الفصل فى التعليم العام .

٢ - عدد المستجدين :

لو تتبعنا عدد المستجدين خلال الثلاث سنوات ١٩٥٥/٥٤ الى ١٩٥٧/٥٦ نجد أن عددهم فى التعليم الفنى يزداد زيادة ملموسة ، وفى الاعدادى الفنى يتراوح عددهم بين ٢٠٠٠ ، ٧٠٠٠ ، بينما فى الثانوى الفنى يتراوح عددهم بين ٤٠٠ ، ١٢٠٠ أما فى الاعدادى الفنى يتراوح عددهم بين ٢٠٠٠ ، ٧٠٠٠ ، بينما فى الثانوى الفنى يتراوح عددهم بين ٤٠٠ ، ١٢٠٠ أما فى التعليم العام فيكاد يكون عدد المستجدين ثابتا تقريبا . وفى الاعدادى العام يبلغ حوالى ٦٠٠٠ وفى الثانوى يبلغ حوالى ٢٩٠٠٠ ، وإذا قورن عدد المستجدين فى التعليم الفنى بعدده فى التعليم العام نجد أن النسبة فى المرحلة الاعدادية أقل بكثير من النسبة فى المرحلة الثانوية . فالنسبة بين عدد المستجدين فى الاعدادى الفنى الى عددهم فى الاعدادى خلال السنوات ١٩٥٥/٥٤ الى ١٩٥٧/٥٦ كالنسبة بين ١٣:١ أما فى التعليم الثانوى فهذه النسبة تبلغ ٣:١ .

٣ - عدد المتخرجين :

كان أجدى فى دراسة عدد المتخرجين أن يتبع عدد المتقدمين وعدد المتخرجين . وإيجاد النسبة بينهما لولا ما طرأ على التعليم الفنى والعام ابتداء من سنة ١٩٥٤/٥٣ جعل من الصعب المقارنة بين هذه النسب فى كل من التعليمين . ومع هذا اكتفينا بمقارنة عدد الخريجين فى كل من التعليمين الفنى والعام فى المرحلتين الاعدادية والثانوية ونلاحظ أنه خلال خمس أعوام ابتداء من ١٩٥٣/٥٢ ، بلغت النسبة بين جملة عدد المتخرجين من التعليم الفنى الى عددهم فى التعليم العام فى المرحلة الثانوية كالنسبة بين ٩:١ ، كما يجب أن نلاحظ أن هذه النسبة تزداد فى المرحلة الاعدادية فبلغت فى ١٩٥٧/٥٦ ، ٥٣:١ ، بينما كانت فى سنة ١٩٥٥/٥٤ ، ١٨٦:١ .

٤ - العلاقات بين خريجي التعليم الفني الجامعي وخريجي الثانوى الفنى والثانوى العام

يقصد بخريجي التعليم الفني الجامعي هم الذين تخرجوا من كليات الهندسة والزراعة والتجارة ، وتدل الاحصائيات على أن النسبة بين جملة عدد المتخرجين من التعليم الفني الجامعي الى جملة الثانوى الفنى خلال الأعوام ١٥٩٣/٥٢ الى ١٩٥٦/٥٥ كالنسبة بين ٣:٢ ، بينما تبلغ النسبة بين جملة عدد المتخرجين من التعليم الفني الجامعي الى جملة الثانوى العام خلال الأعوام ١٩٥٢/٥١ الى ١٩٥٦/٥٥ كالنسبة بين ١٤:١ ومن بند (٣) وجدنا أن متوسط النسبة من عدد خريجي الثانوى الفنى الى خريجي الثانوى العام كالنسبة ٩:١ . من هذه النسب يمكننا أن نستنتج : أنه لكى تكون النسبة بين عدد خريجي الفنى الثانوى الى خريجي الفنى الجامعي كالنسبة ١:١٠ يجب أن تقدر نسبة عدد خريجي الثانوى الفنى الى عدد خريجي الثانوى العام بالنسبة ٥ : ٧

٥ - النسبة المئوية للمتخلفين :

المتخلفون هم الطلبة الذين التحقوا بالمرحلة التعليمية ولم يواصلوا الدراسة بها حتى اتمام التخرج منها . من الجدول رقم (٤) نجد أن النسبة المئوية للمتخلفين فى التعليم الفنى أكبر من النسبة المئوية للمتخلفين فى التعليم العام سواء كان ذلك فى المرحلة الاعدادية أو الثانوية .

٦ - متوسط السن :

يبلغ متوسط السن للطلبة فى التعليم الاعدادى الفنى فى السنتين الاخيرتين حوالى ١٣ر٥ سنة بينما يبلغ متوسط السن فى التعليم الاعدادى العام فى السنتين الاخيرتين حوالى ١١ر٥ سنة ، أما فى التعليم الثانوى العام فيبلغ متوسط السن حوالى ١٦ سنة .

ونحن نقدم هذه الحقائق فى صورة تيسر البحث فى الموضوع على أساس ما ظهر من الامضاءات للعمل على السير بالتعليم فى الاتجاه الصحيح من حيث عدد التلاميذ الواجب إلحاقهم بكل نوع من أنواع التعليم ومن حيث متوسط السن اللازم لكل نوع .

وزارة التربية والتعليم
إدارة الإحصاء

مقارنة بين التلاميذ الفني والعام في المرحلتين الإعدادية والثانوية من حيث:

١ — كثافة الفصل ٢ — عدد الفصول ٣ — عدد التلاميذ

نسبة تلاميذ الفني إلى العام	نسبة فصول الفني إلى العام	الإعدادي العام			الإعدادي الفني			السنة الدراسية
		كثافة الفصل	عدد التلاميذ	عدد الفصول	كثافة الفصل	عدد التلاميذ	عدد الفصول	
١٠٧ : ١	٦٥ : ١	٣٦	٣٤٨٥٧٤	٩٥٧١	٢٢	٣٢٦٠	١٤٨	١٩٥٤/٥٣
٨٠ : ١	٥١ : ١	٣٥	٣٤٦٣٧٦	١٠٠٠٦	٢٢	٤٣٠٤	١٩٦	١٩٥٥/٥٤
٤٠ : ١	٣٢ : ١	٣٣	٣٢٨٤٧٠	١٠٠١٦	٢٦	٨٣١٨	٣١٦	١٩٥٦/٥٥
٢٥ : ١	٢١ : ١	٣٣	٢١٨٢٤٣	٩٥٨٥	٢٨	١٢٩٢٥	٤٦١	١٩٥٧/٥٦

نسبة تلاميذ الفني إلى العام	نسبة فصول الفني إلى العام	الثانوي العام			الثانوي الفني			السنة الدراسية
		كثافة الفصل	عدد التلاميذ	عدد الفصول	كثافة الفصل	عدد التلاميذ	عدد الفصول	
٦ : ١	٤ : ١	٣٥	٩٢٠٦٢	٢٦٦٧	٢١	١٥٦٩٠	٧٦٣	١٩٥٤/٥٣
٨ : ١	٥ : ١	٣٤	١٠٦٠٩٥	٣١٩٨	٢١	١٤٠٢٦	٦٨٣	١٩٥٥/٥٤
٦ : ١	٤ : ١	٣٠	١٠٧٦١٢	٣٥٤٥	٢٢	١٨٣٦١	٨١٩	١٩٥٦/٥٥
٤ : ١	٣ : ١	٣١	١٠٩١٥٣	٣٥٢٢	٢٤	٢٤٨٥٢	١٠٤٤	١٩٥٧/٥٦

مقارنة بين عدد الطلبة المتخرجين في كل من التعليم الفني والعلم في المرحلتين
وزارة التربية والتعليم

إدارة الإحصاء

قسم البحوث

الاعدادية والثانوية (١٩٥٣/٥٢ إلى ١٩٥٧/٥٦)

التعليم الثانوي			التعليم الإعدادي			السنة الدراسية
نسبة خريجي الفني إلى العام	عدد خريجي الثانوي العام	عدد خريجي الثانوي الفني	نسبة خريجي الفني إلى العام	عدد خريجي العام	عدد خريجي الفني	
٥ : ١	١٤٨٧٦	٢٩٧١	٨٧ : ١	٣٨٠٦٨	٤٣٦	١٩٥٣/٥٢
٤ : ١	١٣٥٠٢	٣٣١٨	١١٥ : ١	٤٣٥٧١	٣٨٠	١٩٥٤/٥٣
٨ : ١	٢٢٧٤٧	٢٨٣٢	١٨٦ : ١	٥٤٠٥٧	٢٩١	١٩٥٥/٥٤
٩ : ١	٢٢١٠٣	٢٢٧١	٦٩ : ١	٥٣٣٦٩	٧٧٢	١٩٥٦/٥٥
١٠ : ١	٣٨٢٥٨	٣٨٧٤	٥٣ : ١	٦٩٥٦٧	١٣٠٤	١٩٥٧/٥٦
٩ : ١	١٤٢٧٥٢	١٥٢٥٦	٨١ : ١	٢٥٨٦٣٢	٣١٨٣	

ملاحظة : ١ - التعليم الفني يشمل الصناعي والزراعي والتجاري .
٢ - خريجي الثانوي العام في السنتين ١٩٥٦/٥٥ و ١٩٥٧/٥٦ يشمل أيضاً الناجحين في الشهادة التوجيهية .

وزارة التربية والتعليم

إدارة الإحصاء

قسم البحوث

مقارنة بين عدد الطلبة المستجدين في كل من التعليمين العام والفني

للسنتين الإحصائية والثانية (٥٤ / ١٩٥٥ إلى ٥٦ / ١٩٥٧)

عدد الطلبة المستجدين في التعليم الثانوى			عدد الطلبة المستجدين في التعليم الإعدادى			عدد الطلاب الفني	السنة الدراسية
نسبة الفني إلى العام	العام	الثانوى الفني	نسبة الفني إلى العام	الاعدادى العام	الاعدادى الفني		
٧ : ١	٣٠٨٣٣	٤٢٥٠	٢٦ : ١	٥٧٣٣٧	٢١٧١	١٩٥٥ / ٥٤	
٣ : ١	٢٩٨٠٥	١٠٩٨٥	١٣ : ١	٥٤٧١٥	٤٧٣٣	١٩٥٦ / ٥٥	
٢ : ١	٢٨٢٥٦	١١٧٢٥	١٠ : ١	٦٥٠٢٨	٦٧٤٤	١٩٥٧ / ٥٦	
٣ : ١	٨٨٨٩٤	٢٦٩٦٠	١٣ : ١	١٧٧٠٨٠	١٣٦٤٨		

وزارة التربية والتعليم
إدارة الإحصاء
قسم البحوث

مقارنة بين المعلمين الفني والعام في كل من المرحلتين الإعدادية والثانوية
(١٩٥٧/٥٦ - ١٩٥٥/٥٤)

التعليق	١٩٥٧/٥٦				١٩٥٦/٥٥				١٩٥٥/٥٤				١٩٥٧/٥٦				١٩٥٦/٥٥				١٩٥٥/٥٤				متوسط السن
	عام		فني		عام		فني		عام		فني		عام		فني		عام		فني		عام		فني		
	١٦	١٨	١٦	١٨	١٦	١٨	١٦	١٨	١٦	١٨	١٦	١٨	١٦	١٨	١٦	١٨	١٦	١٨	١٦	١٨	١٦	١٨			
١٦	١٦	١٨	١٦	١٨	١٦	١٨	١٦	١٨	١٦	١٨	١٦	١٨	١٦	١٨	١٦	١٨	١٦	١٨	١٦	١٨	١٦	١٨	١٧		
٣١	٣١	٣٤	٣٠	٣٢	٣٤	٣٦	٣٤	٣٦	٣٤	٣٦	٣٤	٣٦	٣٤	٣٦	٣٤	٣٦	٣٤	٣٦	٣٤	٣٦	٣٤	٣٦	٢٢		
٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	١		
٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	١		
٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	١		
٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	١		
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	١٢,٣		

وزارة التربية والتعليم

إدارة الإحصاء

قسم البحوث

النسبة المئوية للتخلفين في كل من التعليمين العام والفني في المرحلتين

الإعدادية والثانوية (١٩٥٦/٥٥ ٥٦ ١٩٥٥/٥٤)

التعليم الثانوي						التعليم الإعدادي						السنة الدراسية
الثانوي الفني			الثانوي العام			الإعدادي الفني			الإعدادي العام			
النسبة المئوية للتخلفين	عدد	الطلبة	النسبة المئوية للتخلفين	عدد	الطلبة	النسبة المئوية للتخلفين	عدد	الطلبة	النسبة المئوية للتخلفين	عدد	الطلبة	
١٢,٣	٢١٦٧	١٧٦٤٢	٥,٢	٥٥٤١	١٠٦٠٩٥	١٦,٣	٣١٧	٨٢١٨	٥,٧	٢١٩٨٩	٣٢٨٤٧٠	
٥,٧	١٢٧٦	٢٢٤٧٣	٤,٥	٤٨٨٠	١٠٧٦١٢	١٦,٣	٣١٧	٨٢١٨	٥,٧	٢١٩٨٩	٣٢٨٤٧٠	
١٢,٣	٢١٦٧	١٧٦٤٢	٥,٢	٥٥٤١	١٠٦٠٩٥	١٦,٣	٣١٧	٨٢١٨	٥,٧	٢١٩٨٩	٣٢٨٤٧٠	
٥,٧	١٢٧٦	٢٢٤٧٣	٤,٥	٤٨٨٠	١٠٧٦١٢	١٦,٣	٣١٧	٨٢١٨	٥,٧	٢١٩٨٩	٣٢٨٤٧٠	

ملاحظة: الأرقام في التعليم الفني تشمل التجاري والصناعي والزراعي

التوصيات العامة النهائية لمؤتمر التعليم الفنى والمهنى

القاهرة من ٢٣ نوفمبر - ٥ ديسمبر سنة ١٩٥٧

مقدمة

تضمن برنامج نشاط هيئة اليونسكو لعام ١٩٥٥ - ١٩٥٦ ، الذى أقره مؤتمرها الثامن ، الذى عقد فى مونت فديو ، أن تنظم هذه الهيئة بالتعاون مع مكتب العمل الدولى وهيئة الاغذية والزراعة ، مؤتمرا يضم دول الشرق الأوسط ويتوفر على دراسة أحوال التعليم الفنى بها .

وقد اتجهت هيئة اليونسكو ، الى أن تترك أمر الدعوة الى هذا المؤتمر الى احدى الدول العربية ، ورحبت بأن تكون مصر هى الدولة الداعية لهذا المؤتمر ، والقائمة بتنظيمه ، استنادا الى ما لقيه مؤتمر التعليم الالزامى المجانى للدول العربية الذى عقد بالقاهرة فى شهر ديسمبر سنة ١٩٥٤ من نجاح كامل وتوفيق كبير .

وقد عقدت هيئة اليونسكو عدة اجتماعات تمهيدية لهذا الغرض ، شهدها مندوبون من مصر ومكتب العمل الدولى وهيئة الاغذية والزراعة ، ودرس فيها أمر تنظيم هذا المؤتمر ، وتنسيق التعاون بين هذه الهيئات فيه ، والمساعدات التى يمكن أن تقدمها كل منها اليه ، وتقرر فى هذه الاجتماعات أن يعقد المؤتمر بالقاهرة فى الفترة من ٨ - ٢٠ ديسمبر سنة ١٩٥٦ .

ووجهت جمهورية مصر الدعوات الى الدول العربية جميعا ، والى بعض دول الشرق الأوسط لحضور هذا المؤتمر ، وبدأت فى اتخاذ الاجراءات التحضيرية لعقده فى الموعد المحدد له ، ولكن الاعتداء الثلاثى الغادر عليها اضطرها الى تأجيله الى سنة ١٩٥٧ ، واتفق على أن تكون الفترة من ٢٣ نوفمبر الى ٥ ديسمبر موعدا جديدا له .

ولما كان المؤتمر يهدف الى دراسة حالة التعليم الفنى بأنواعه الاربعة : الصناعى - والزراعى - والتجارى - والتدبير المنزلى ، ومستوياته فى كل بلد من البلاد العربية ، مع بحث العوامل والظروف التى تقف فى طريق نشر هذا التعليم بقدر حاجة كل بلد ، ووسائل التغلب عليها ، وايجاد الحلول للمشكلات الخاصة به ، فقد وضعت كل دولة من الدول العربية المشتركة فيه تقريرا وافيا عن التعليم الفنى بها ، وتقدمت به الى هيئة المؤتمر ، كما ألقى السادة رؤساء

وفود هذه الدول فى جلسات المؤتمر الثلاث الأولى بيانات مكملة لهذه التقارير مقدمة لها وموضحة لبعض ما ورد فيها .

ولما كان من بين أغراض المؤتمر الاستعانة بخبرة الفنيين من الهيئات الدولية فى أعماله وأبحاثه ، فقد تقدمت الهيئات الدولية لليونسكو ومكتب العمل الدولى ومنظمة الاغذية والزراعة بدليل للمناقشة وأوراق مساعدة للجان التعليم الصناعى والزراعى والتدبير المنزلى ، كما أعدت مصر دليل المناقشة للجنة التعليم التجارى ، وأبحاث فردية مساعدة من بعض الخبراء المصريين بلغ عددها خمسة وثلاثين بحثا ، وشكلت لجان المؤتمر الاربع ، وبدأت أبحاثها مستعينة بهذه الوثائق كلها ، وانتهت كل لجنة من هذه اللجان الى مشروع للتوصيات فى نوع التعليم الذى تخصصت لدراسته .

ثم عاد المؤتمر الى عقد جلسات عامة لبحث تقارير هذه اللجان وقامت لجنة التنسيق باعادة صياغتها والتوفيق بينها ، وضم التوصيات المشتركة ، مسترشدة فى ذلك بالقرارات الصادرة فى الجلسات العامة: الخامسة والسادسة والسابعة للمؤتمر وملاحظات السادة الاعضاء فى هذه الجلسات ، ثم عرض المشروع التالى على هيئة المؤتمر فى جلسته العامة الثامنة .

مشروع التوصيات

ان مؤتمر التعليم الفنى والمهنى للدول العربية المنعقد فى القاهرة من ٢٣ نوفمبر الى ٥ ديسمبر سنة ١٩٥٧ بدعوة من جمهورية مصر ، وبالتعاون مع جامعة الدول العربية ومنظمة اليونسكو ومكتب العمل الدولى ومنظمة الاغذية والزراعة ، بعد أن بحث أمور التعليم الفنى فى الدول العربية المشتركة فيه وهى :

- المملكة الأردنية الهاشمية
- جمهورية تونس
- جمهورية السودان
- جمهورية سوريا
- المملكة العراقية
- المملكة العربية السعودية
- جمهورية لبنان
- المملكة المتحدة الليبية
- المملكة المتوكلية اليمنية
- المملكة المغربية
- جمهورية مصر

وعلى ضوء ما قدمته هذه الدول من تقارير وبيانات عن حالة هذا النوع من التعليم بها ، ولما كانت البلاد العربية بصدد نهضة اقتصادية وصناعية وزراعية واجتماعية شاملة ، تتوقف الى حد بعيد على اعداد القوى البشرية بها اعدادا كاملا يشمل جميع عناصر النهوض بهذه القوى .

وكان التعليم عامة ، والتعليم الفنى خاصة ، هو الوسيلة الفعالة لتحقيق هذه النهضة التى لا يمكن أن تتم الا بالعمل على نشره وتحسين وسائله والاتجاه به ليصبح أداة لاعداد الأفراد ليكونوا مواطنين عاملين ، قادرين على المشاركة فى رفع مستوى الحياة فى البلاد العربية ، وزيادة الدخل القومى لها ، ومضاعفة الانتاج بها ، عن طريق التصنيع وتحسين أساليب استغلال الثروات الطبيعية والزراعية .

ونظرا لما تبين من أن تحقيق هذه الأهداف مرتبط الى حد كبير بالاهتمام الذى توليه كل دولة من الدول العربية للتعليم الفنى ، وبتوثيق التعاون بينها جميعا فى دراسة نظمه ومشاكله والعمل على نشره ، لتشابه الظروف والأحوال فى الوطن العربى ، وامكان استفادة كل دولة من دولة من تجارب الأخرى ، عن طريق المؤتمرات المشتركة أو المحلية ، أو تبادل الزيارات بين المختصين ووضع سياسة مستقرة ثابتة موحدة لسنوات طويلة مقبلة .

لذلك يوصى المؤتمر بما يلى :

أولا : التخطيط والسياسة العامة

١ - تقوم كل دولة من الدول العربية بوضع خطة كاملة مبنية على دراسة وافية للتوسع فى التعليم الفنى بقدر حاجة كل دولة اليه . على أن يحدد لتنفيذها فترة زمنية يحسن ألا تتجاوز خمس سنوات ، على أن يكون وضع هذه الخطة مستندا على احصائيات دقيقة ، وأبحاث سليمة للاحتياجات الاقتصادية لكل دولة ، والكفايات التى تنقصها فى ميادين الصناعة والزراعة والتجارة والتدبير المنزلى ، وعلى أن تشترك فى وضع هذه الخطط جميع الوزارات والهيئات المختصة التى تشرف على هذه النواحي أو تقوم بالخدمة العامة لها .

٢ - أن تعنى الحكومات بتكوين مجالس عليا لكل نوع من أنواع التعليم الفنى لتوحيد وتنسيق الجهود بحيث تشترك جميع الهيئات المعنية المختلفة فيها ، وتقدم لها المعونة الفنية والاحصائيات والمعلومات اللازمة لرسم

سياسة التعليم الفنى وتدير ميزانيته وتنفيذ خطوات المشروعات الجديدة له .

٣ - يراعى فى تخطيط سياسة التعليم الفنى التوزيع الهرمى لعدد الخريجين من مختلف المراحل لكى يتحقق التوازن بين حاجات المجتمع من المستويات المطلوبة .

٤ - تكون اللغة العربية هى لغة الدراسة فى التعليم الفنى ، وتتعاون الدول العربية لبلوغ هذا الهدف ، وتوجه عناية خاصة الى تعريب المصطلحات العلمية الفنية وتوحيدها ، ويمكن أن تدرس احدى اللغات الاجنبية فى المدارس الثانوية الفنية اذا كانت هناك ضرورة ملحة لذلك .

٥ - تشجيع الاقبال على التعليم الفنى فى الدول التى لايقبل التلاميذ على الالتحاق بمدارسه مع استخدام جميع الوسائل المؤدية لذلك . ومنها :

(أ) مجانية هذا التعليم .

(ب) منح اعانة للتلاميذ .

(ج) فتح فصول داخلية للمغتربين منهم .

(د) الدعاية لهذه المدارس لايضاح هدفها والخدمات التى تؤديها للخريجين بصفة خاصة وللبلاد بصفة عامة وقصر بعض الوظائف المهنية على خريجى هذا النوع من التعليم .

(هـ) توجيه أذهان الصغار الى التعليم الفنى بعرض الافلام والصور واللوحات والاهتمام بالهوايات ، وتدریس بعض مواد التعليم الفنى فى المرحلتين الاولى والاعدادية وزيارة المؤسسات الصناعية والتجارية والنسوية ، على أن يختص تلاميذ الفرق النهائية بالمرحلتين الاولى والاعدادية بقسط وافر من هذه النواحي .

(و) تشجيع المتفوقين فى هذا النوع من التعليم باعطائهم جوائز مالية وإيفادهم فى بعثات علمية وعملية .

(د) إتاحة الفرصة للممتازين من تلاميذ التعليم الفنى لإتمام دراستهم العالية أو الجامعية .

٦ - ضرورة الاهتمام بالدراسة الفندقية ، وعلى الأخص فى الدول العربية التى تعتبر بلدانا سياحية ، ويمكن الاستعانة بالاختصاصيين فى الدول العربية وغيرها من الدول التى بها مدارس فندقية ، على أن تسد حاجة هذه المدارس من المدرسين الفنيين ، ومن الفنادق النموذجية التى تستخدم كأماكن للتدريب .

٧ - اعتبار المرحلة الاعدادية (المتوسطة) هي المرحلة المناسبة لبدء التعليم الفنى لتخريج عمال عاديين ، والمرحلة الثانوية هي المرحلة المناسبة لتخريج عمال مهرة ، على أن يسمح للمتفوقين من خريجي المدارس الاعدادية باللاحاق بالتعليم الثانوى الفنى بشروط خاصة .

٨ - لما كان خريجو المدارس الفنية يعتبرون من أصحاب الحرف والمهن فيعتنى بإنشاء النقابات المهنية لهم .

٩ - العناية بالتغذية فى التعليم الفنى ، باعطاء وجبات غذائية لطلبة مدارس التعليم الفنى تتوفر فيها القيمة الحرارية المناسبة لمجابهة المجهود الجسمى الذى يبذلونه ، وتوفير التأمين اللازم لهم ضد اصابات العمل التى تصيبهم أثناء الدراسة .

١٠ - التعليم الفنى للفتاة . . انشاء مدارس للتعليم الفنى بأنواعه المختلفة للفتاة ، ثلاثم طبيعتها ، على أن تكون لهذه المدارس نفس المناهج والمؤهلات الخاصة بالتعليم الفنى للفتيان .

١١ - العناية بالتوجيه المهنى فى مدارس التعليم العام بالوسائل الآتية :

أ (اعطاء قسط أكبر من الاهتمام بالاشغال اليدوية البسيطة وفلاحة البساتين بالمرحلة الاولى لابراز مواهب التلاميذ وغرس محبة العمل اليدوى فى نفوسهم وتهيئة المتفوقين منهم فى هذه النواحي للتعليم المهنى .

ب (ادخال النشاط المهنى فى مناهج المدارس الاعدادية العامة بما يتفق مع البيئة (صناعية ، تجارية ، زراعية) كتمهيد لتوجيه ذوى الاستعدادات منهم الى النوع المناسب له من التعليم الفنى .

ج (ايجادالمراكز اللازمة لارشاد الطلبة الى النواحي الملائمة لاستعداداتهم مع تدبير الاختصاصيين اللازمين للاشراف على هذه الناحية .

١٢ - العمل على انشاء واكثر المعاهد الفنية العالية لاتاحة الفرص أمام النابغين من خريجي المدارس الثانوية الفنية لاتمام دراساتهم العالية . على أن توجه الدراسة فيها الى النواحي التطبيقية مع الاهتمام بابراز نوع التخصص فى سنواتها النهائية ويترك للجامعات وضع الشروط المناسبة لللاحاق بخريجي هذه المدارس .

١٣ - يعنى أصحاب المصانع بتدريب العمال من الفتيان والفتيات وفقا لأحدث النظم مع التعاون مع الهيئات الحكومية فى سبيل رفع مستواهم الفنى والاجتماعى ، وتنسيق التعاون بين المصانع والمدارس الصناعية والهيئات الحكومية لفتح فصول ليلية أو نهائية بالمصانع أو المدارس للمحتاجين للتدريب مع استمرار أجورهم .

١٤ - تعنى الجهات المسئولة بوضع نظام ثابت لمنح سلف لخريجي المدارس الفنية تشجيعا لهم على العمل الحر ولتسهيل حصولهم على رأس المال اللازم للقيام بالمشروعات الفردية التجارية أو الزراعية أو الصناعية . واقطاع خريجي المدارس الزراعية مساحات مناسبة من الأراضى الزراعية وذلك بشروط معينة .

١٥ - تعمل الحكومة على تهيئة الاستقرار للبدو بالوسائل التى تتفق وطبيعة وامكانيات كل دولة ومن بينها تمليكهم الأراضى الزراعية وتدريبهم على بعض الصناعات الخفيفة أو الريفية - وذلك لامكان الاستفادة بهم كعنصر من عناصر الانتاج .

١٦ - نظرا لأهمية التدبير المنزلى فى اعداد الفتاة للحياة المستقبلية يوصى المؤتمر بأن تكون مادة التدبير المنزلى اجبارية فى جميع مراحل التعليم العام بالقدر الذى يهيئ الفتاة للأعمال المنزلية ، على ألا يترتب على ذلك زيادة فى سنوات الدراسة .

١٧ - يسمح للمعاهد الخاصة (فى التعليم الفنى الحر) باتباع مناهجها المستقلة بشرط :

- أ) أن تحتوى مناهجها القدر الكافى من التربية الوطنية .
- ب) أن يحصل على موافقة وزارة التربية والتعليم على المناهج المقررة بها .
- ج) أن تخضع للتفتيش الفنى فى وزارة التربية والتعليم على أن يسمح لطلبة هذه المدارس بالتقدم لامتحانات العامة للتعليم الفنى وفق اللوائح المقررة فى كل بلد عربى .

١٨ - يجب أن تولى الدول والهيئات المعنية عناية خاصة فى التوجيه والتعليم المهنى لذوى العاهات وضعاف العقول بحيث يستطيعون التكيف مع البيئة ويندمجون فى الحياة العملية دون شعورهم بالنقص .

ثانيا : الادارة والتمويل

١٩ - تكون لكل نوع من أنواع التعليم الفني ادارة مركزية تقتصر وظيفتها على الاشراف على تنفيذ السياسة العامة ، ووضع البرامج المشتركة لمراحل التعليم ونظم التدريب وفق ما تقرره الهيئات العليا .

٢٠ - اعطاء المدارس الفنية سلطات واسعة بما يتفق مع صالح العمل وتسهيل الاجراءات ، وخاصة فى الشئون المالية والادارية وقبول الطلبة ، واقتراح ادخال الدراسات الفنية الملائمة للمجتمع المحلى، وشراء الخامات اللازمة وغير ذلك .

٢١ - زيادة ميزانية التعليم الفني والتدريب المهني حكومية أو أهلية بما يتفق مع حاجيات كل دولة من الدول العربية ، وأوضاعها الاقتصادية وذلك لاستكمال النقص فى مقومات المدارس أو اعدادها ، مع محاولة جعل المدارس مستوفية لكافة احتياجاتها من مبان ومرافق ومعدات وأن تكون معدة لمبيت الطلبة اذا أمكن ذلك .

ثالثا : اختيار التلميذ وتوجيهه العلمى والمهنى

٢٢ - يكون قبول التلاميذ بمدارس التعليم الفني مبنيا على الاحصاءات التى تعمل عن الحاجة الى عدد التلاميذ فى كل نوع ، ويؤخذ فى هذا الاعتبار عند قبول التلاميذ للمدارس والمعاهد الفنية بمختلف أنواعها نتائج الامتحانات العامة ثم اختبارات القدرات العقلية والميول مع توفر اللياقة الصحية وذلك فى ضوء ما يعمل لهم من التوجيه المهني .

٢٣ - يؤخذ بعين الاعتبار عند اجراء امتحانات النقل درجات أعمال التلميذ على مدار السنة الدراسية ، وخاصة فى الناحية العملية ، على أن يشترط فى نفس الوقت ألا تقل نسبة حضور التلميذ أثناء السنة الدراسية عن ٧٥ ٪ / ٠ من أيام الدراسة ، مع الغاء امتحانات نصف السنة وامتحانات الدور الثانى .

٢٤ - يعنى عناية كاملة بالتدريب العملى للتلاميذ فى مدارس التعليم الفني والمهنى وذلك بتهيئة وسائله داخل المدرسة ، واثاحة الفرصة للقيام به فى المزارع والمصانع والمشاغل والشركات ، مع تنظيم طريقة التعاون بين المدارس وبين هذه الهيئات فى تنفيذ هذا التدريب على الوجه الذى يحقق الفائدة المرجوة منه .

رابعاً : فى اختيار المدرس وتدريبه

٢٥ - يراعى فى اختيار مدرس المواد الفنية أن تعطى الأفضلية لمن يتوافر لهم التأهيل الفنى والتربوى واللياقة الطبية والشخصية القادرة على العمل الميدانى والتوافق مع المجتمع الذى يعمل فيه .

٢٦ - يراعى ألا يقل مستوى المدرس فى مرحلة ما عن مستوى خريجى المرحلة الأرقى التى تليها على أن تنظم دراسات (أثناء الخدمة) لاستكمال تأهيلهم الفنى والتربوى .

٢٧ - تعنى الحكومات بإيجاد جهاز تدريبى كامل للقيام بتدريب المدرسين فى كل بلد عربى وأن يتولى هذا الجهاز المسائل الآتية :
أ) تزويد المدرب واطلاعه على أحدث الطرق الفنية والعملية والتربوية فى ميدان عمله .

ب) التدريب على عمليات مهنية تخصصية .

ج) تنظيم دراسات تدريبية لتجديد المعلومات بصفة دورية .

د) تنظيم دراسات نظرية وعملية لاستكمال التأهيل الفنى أو التربوى .

خامساً : المناهج وطرق التدريس

٢٨ - مراعاة حاجة المجتمع عند وضع مناهج التعليم الفنى مع الاستعانة ما أمكن بآراء المشتغلين فى مجالات الخدمة العامة له ، وعلى ألا تقل نسبة المراتب العمل فى المناهج عن ٥٠ ٪ من الحصص المقررة مع العناية بتنظيم مرحلة تمرينية سنوية لا تقل عن شهر لتدريب طلبة المدارس الثانوية الفنية فى المصانع أو المزارع أو الشركات أو المشاغل .

٢٩ - يمكن التلاميذ فى المدارس الفنية من القيام بمشروعات فردية أو اجتماعية تساعد فى تمويلها جمعيات تعاونية مدرسية يديرها التلاميذ أنفسهم بتوجيه من مدرسيهم بغية تدريبهم على العمل الحر وتبصيرهم بنتائجه .

٣٠ - تحظى جميع المواد الدراسية الفنية فى بدء الدراسة فى المدارس الثانوية فى التعليم الفنى بحاجتها من التمرينات العملية ، ويقصر

التدريب بعد ذلك على واحد أو أكثر من المجالات الفنية المتقاربة على أن يراعى فى المجالات المركزية حاجة البيئة وفرص العمل أمام الخريجين .

٣١ - يشترك بعض المدرسين والخبراء فى وضع الاطار العام للمقررات المدرسية على أن تعطى المدارس الصفة الاقليمية من حيث تفاصيل المناهج ووسائل تنفيذها .

٣٢ - يعنى عناية كاملة بوضع كتب فنية باللغة العربية تناسب مستوى التلاميذ فى مراحل التعليم الفنى ، مع توفير امكانيات الدراسة العملية ووسائل الايضاح السمعية والبصرية اللازمة . وأن يتررب المدرسون على استعمالها مع التشجيع على القيام بالرحلات والزيارات واجراء التجارب واقامة المعارض والمتاحف التعليمية .

سادسا : جهود الجامعة العربية والهيئات الدولية المختصة

٣٣ - يتوجه المؤتمر الى جامعة الدول العربية بالتوصية ببذل الجهد فيما يلى :
أ) المعاونة فى تعريب المناهج ومواد الدراسة وكتبها فى البلاد العربية المحتاجة الى ذلك .

ب) العمل على توحيد استعمال الوحدات القياسية العشرية نظرا لما فى ذلك من أهمية بالغة فى شئون التعليم الفنى والمهنى ومجالاته .

ج) التحضير لمؤتمرات مستقلة لبحث شئون الزراعة والصناعة والتجارة والمرأة فى البلاد العربية ، والدعوة الى عقدتها فى اقرب فرصة تنسيقا لجهود الدول العربية فى هذه الميادين الحيوية وتقوية للروابط الاقتصادية بينها .

٣٤ - يتوجه المؤتمر الى منظمة اليونسكو ببذل الجهد فيما يلى :

أ) تحضير ما يلزم لعقد حلقة بحث تضم خبراء من الدول العربية لتعريب وتوحيد المصطلحات الفنية المتعلقة بالتعليم الفنى والمهنى .

ب) تزويد معاهد هذا النوع من التعليم بحاجته من الاجهزة والآلات والكتب العملية والعلمية والمطبوعات ووسائل الايضاح السمعية والبصرية .

ج) التوسع فى نشر المطبوعات والنشرات الخاصة بالتعليم الفنى باللغة العربية .

٣٥ - يتوجه المؤتمر الى مكتب العمل الدولي ببذل الجهد فيما يلي :

- (أ) المعاونة فى حصر القوى العاملة الموجودة والمطلوبة والناقصة والتي على ضوءها تحدد برامج الانشاء والتوسع فى التعليم الفنى .
- (ب) المعاونة فى وضع برامج الكفاية الانتاجية وتنفيذها لما فى ذلك من مساعدة للجهود التى تبذل لزيادة الدخل القومى ورفع مستوى المعيشة .

(ج) المعاونة فى وضع برامج التدريب الفنى والمهنى .

سابعاً : التعاون بين الدول العربية فى شئون التعليم الفنى

٣٦ - تعمل حكومات الدول العربية على ايجاد صلة دائمة بين ادارات التعليم الفنى المختلفة والمدرسين والطلاب وذلك بالطرق الآتية :

- (أ) تبادل القرارات الخاصة بالتعليم وما يستحدث من وسائل تعليمية وتربوية .
- (ب) الاستعانة بالخبراء والمختصين واستكمال النقص فى هيئات التدريس اللازمة للمدارس الفنية من داخل البلاد العربية كلما أمكن ذلك .
- (ج) ضرورة تبادل الكتب والمؤلفات المقررة للتعليم الفنى فى الدول الشقيقة على أن يتم ذلك فى أقصر وقت ممكن مع استمرار هذه العملية بالنسبة لما يستجد من مؤلفات بتشجيع المراسلات بينهم .
- (د) تقوية وسائل الاتصال بين الأساتذة والطلاب بالمراسلات - والقيام برحلات مدرسية داخل البلاد العربية .

٣٧ - يوصى المؤتمر الحكومات بتتبع تنفيذ التوصيات المقترحة والدعوة الى مؤتمرات تضم خبراء من كل نوع من أنواع التعليم الى مؤتمرات صغيرة

٣٨ - إعادة الدعوة الى عقد هذا المؤتمر لتبين آثاره ونتائج توصياته بعد خمس سنوات .

حقائق عن التعليم الثانوى فى أسبانيا *

اعداد الاستاذة زينب محرز
مركز الوثائق التربوية

■ التعليم الثانوى فى أسبانيا مرحلتان :

- الأولى ومدتها أربع سنوات وتسمى مرحلة البكالوريا
- والثانية ومدتها سنتان ، وتسمى مرحلة البكالوريا العليا
- وهناك مدارس خاصة لكل مرحلة دون الأخرى

■ الحد الأدنى لسن الالتحاق بمرحلة التعليم الثانوى هى العاشرة ، ويتم الالتحاق بهذه المرحلة عن طريق النجاح فى امتحان القبول الخاص بها .

■ يعتبر تاريخ الفن من المواد الأساسية اللازم دراستها فى تلك المرحلة .

■ ليس هناك تخصص فى الدراسة الثانوية ، وإنما للطالب فى القسم العالى من تلك الدراسة الحق فى اختيار دراسة أدبية أو علمية علاوة على الدراسات العامة التى تعطى له ، وهذه الدراسات الاختيارية ليس لها صفة التخصص ، فطالب الاختيار العلمى يستطيع الالتحاق بالكليات الأدبية ، وطالب الاختيار الأدبى يستطيع الالتحاق بالكليات العلمية .

■ هيئة التدريس بالمدارس الثانوية تنقسم الى فئات :

- الاساتذة – وهم من خريجي الكليات الجامعية المختلفة
- المدرسون المساعدون – وهم أيضا من خريجي الجامعات وهم مساعدون للاساتذة يحلون محلهم فى غيابهم أو عند مراجعة الدروس
- المدرسون المتخصصون وهم القائمون على تدريس اللغات الحديثة والعلوم الفنية والأشغال اليدوية وجميع المواد التى تعتبر مواد تكميلية

* يجد مركز الوثائق التربوية بإدارة البحوث بوزارة التربية والتعليم خلال عملية التحرير والتصنيف بعض حقائق عن التعليم فى البلاد المختلفة جديرة بأن تسترعى انتباه الباحثين . وهو اليوم يقدم طائفة منها خاصة بالمرحلة الثانوية بأسبانيا .

المعيدون - وهم من خريجي الجامعات ومهمتهم المساعدة في الحصص العملية .

■ **يعين** في كل مدرسة من مدارس التعليم الثانوى سكرتيرا يقوم بالأعمال الادارية للمدرسة ، والمهم أن هذا السكرتير هو أصلا من هيئة التدريس بالمدرسة ويساعده موظف آخر للقيام بالأعمال المالية ، وهو أيضا من هيئة التدريس .

■ **ميزانية** كل من مدارس التعليم الثانوى مستقلة ويقوم بحصرها وتبويبها مجلس ادارة المدرسة نفسها ويتكون دخل كل مدرسة من :

- ١ - مبالغ يدفعها التلاميذ وتشمل ثمن البطاقات المدرسية والمصروفات المدرسية والغرامات المالية التى يقوم الطلبة بدفعها عقابا لهم .
- ٢ - مبلغ من المال تعطيه الدولة للمدرسة ويراعى فى تقديره شروط واتجاهات خاصة .
- ٣ - اعانات خارجية من نقابات أو أفراد .
- ٤ - دخل المدرسة من مطبوعاتها أو معروضاتها وغير ذلك .

■ **تعتبر** مساكن المدرسين من الأبنية المدرسية ، وعلى الدولة أو مجالس البلديات واجب اعدادها بجانب اعداد المدارس ذاتها . وفى حالة عدم توفير عدد كاف من تلك المساكن تقوم مجالس المديريات بتأجير المنازل الصالحة لهذا الغرض ودفع الايجار من ميزانيتها الخاصة ، واذا فضل المدرس السكن فى مسكن خلاف تلك المساكن فانه يتقاضى مبلغا من المال كبديل سكن من ميزانية البلديات .

تقرير عن المؤتمر الثقافي العربي الثالث

من ١٨ - ٢٨ نوفمبر بمدينة بغداد

كان موضوع المؤتمر « مناهج التاريخ والجغرافيا في مرحلة التعليم الثانوى فى البلاد العربية » ، وقد اشتركت مصر فيه بوفد قوى يمثل الأسر التعليمية على اختلاف أنواعها . وقد ثبت نجاح اختيار أعضاء الوفد على هذا التكوين اذ قام بواجبات علمية وفنية وواجبات اجتماعية وأخرى فى القاء المحاضرات العامة وواجبات فى الاتصال بمختلف الهيئات العلمية الموجودة فى العراق .

وقد كان وفد مصر موضع الترحيب والاكبار من الوفود العربية عامة ومن أهل العراق خاصة .

وقد قضى أعضاء المؤتمر عشرة أيام فى درس ونقاش وانتهوا الى توصيات أربى عددها على التسعين توصية، بعض هذه التوصيات يتناول أهداف تدريس التاريخ والجغرافيا وتؤكد ما للوطن العربى من وحدة تاريخية وجغرافية متكاملة ويستهدف ما ورد فى المادة الأولى من اتفاق الوحدة الثقافية ، وهو العمل على بناء جيل عربى واع مستنير يؤمن بالله وبالوطن العربى ويثق بنفسه وبأمنه . ويستهدف المثل العليا فى السلوك الفردى والاجتماعى ويستمسك بالمبادئ الحق والخير . ويملك ارادة النضال المشترك وأسباب القوة والعمل الايجابى . متسلحا بالعمل والخلق لتثبيت مكانة الأمة العربية المجيدة . وتأمين حقها فى الحرية والأمن والحياة الكريمة .

ومن بوادر الخير أن نشير الى تحمس جميع البلاد العربية الى الغايات التى يرمى اليها اتفاق الوحدة الثقافية العربية الذى عقد بين الاردن وسوريا ومصر وان نشير الى أن المؤتمر أوصى فى المادة (٢٣) بتبنى مناهج الوحدة فى التاريخ والجغرافيا بعد اجراء تعديلات لا تعدو فى نظرنا أن تكون تعديلات لفظية .

وقد تناولت توصيات المؤتمر كذلك بعض توجيهات يتعلق بعضها بطرق التدريس وبعضها يتعلق بالكتب المدرسية وبعضها يتعلق باعداد المعلمين . وترمى كل هذه التوصيات الى تحسين تدريس التاريخ والجغرافيا تحسينا جوهره توكيد فكرة المواطن العربى الايجابى الهادف المستنير المؤمن بوطنه وربه ونفسه .

ومن بين ما أوصى به المؤتمر الدعوة القريبة الى مؤتمر لتوحيد مراحل التعليم
فى البلاد العربية ومؤتمر آخر لمادة التربية الوطنية ومحاربة الصهيونية
والاستعمار .

ويبدو من هذا أن أثر اتفاق الوحدة الثقافية قد أخذ ينفذ الى الجواهر قبل
أن يلمس الأمور الرسمية والشكلية .

ومن رأى أن يراعى فى تمثيل مصر فى اجتماع اللجنة الثقافية لجامعة الدول
العربية أن يكون أعضاء الهيئة المشتركة لاتفاق الوحدة الثقافية بعضهم أو
كلهم مشتركين فى الاجتماع القادم الذى يعقد فى فبراير بمدينة الخرطوم فهذه
خير وسيلة تضمن استمرار تدعيم اتفاق الوحدة ووضعها موضع التنفيذ العملى .

ونرفق بهذا ثلاثة ملاحق :

الاول : خاص ببعض التوصيات فى صيغتها المبدئية .

الثانى : كلمة رئيس وفد مصر فى افتتاح المؤتمر .

الثالث : كلمة رئيس وفد مصر فى اختتام المؤتمر .

**رئيس وفد مصر
والاستشار الفنى للوزارة**

مقتطفات من توصيات المؤتمر الثقافي العربي الثالث

فى صورتها المبدئية

مقدمة :

ان ما تستهدفه دراسة التاريخ والجغرافيا من أغراض يجب أن يكون ضمن اطار الغرض العام من التربية العربية .

كما ورد فى اتفاق الوحدة الثقافية العربية . وهو العمل على بناء جيل عربى واع مستنير يؤمن بالله وبالوطن العربى ويثق بنفسه وبأمتة . ويستهدف المثل العليا فى السلوك الفردى والاجتماعى ويستمسك بمبادئ الحق والخير . ويملك ارادة النضال المشترك وأسباب القوة والعمل الايجابى . متسلحا بالعلم والخلق لتثبيت مكانة الامة العربية المجيدة . وتأمين حقها فى الحرية والأمن والحياة الكريمة . ويعتبر التاريخ والجغرافيا من ألزم المواد الدراسية وأكثرها مساهمة فى تحقيق ما يستهدفه المؤتمر من تنشئة المواطن العربى الذى يفهم ماضى أمتة المجيد وحاضرها ، فهما يزيد من ولائه لها واعتزازه بها وسعيه الدائب للبناء فى سبيل وحدتها وعزتها ورفقيها . والذى يتخذ من هذا الفهم أساسا لفهم الكيان الحضارى الانسانى والمساهمة فى بناء هذا الكيان كما ساهم آباؤهم وأجداده من قبل . فهذا جزء من تراثه ومن الطبيعى أن يستمر فى هذه المساهمة مبتدئا من جزء كبير من الانسانية التى قوامها العرب أنفسهم .

وان تحقيق التاريخ والجغرافيا لأهدافهما العربية القومية فى محيطها الانسانى يتوقف بلا شك على توحيد مناهج هاتين المادتين وكتبهما المدرسية فى الاقطار العربية الشقيقة وتحسينها وعلى وضع سياسة موحدة لاعداد المعلم العربى ، ويتوقف كذلك على طرق التدريس والوسائل المعينة التى يستخدمها المدرسون - مدرسو هاتين المادتين وكتبهما - فبواسطة هذه الطرق والوسائل تتحقق هذه الاهداف وتبرز الوحدة التاريخية والثقافية والاجتماعية للامة العربية والتكامل الجغرافى بين أجزاء الوطن العربى الكبير .

وتتضح الافكار والمفاهيم والقيم الاجتماعية وتبرز وتتحد . وان استخدام الوسائل المعينة بأنواعها المتعددة يوفر للطلاب الخبرات التى تخص المادة الدراسية وتمكنهم من فهم الكلمات والمصطلحات والمعانى والظواهر الاجتماعية فهما كاملا وصحيحا .

التوصيات

- ١ - لما كان للعرب تاريخ واحد ووطن واحد متكامل فينبغى أن يدرس تاريخ هذا الوطن وجغرافيته فى جميع البلاد العربية دراسة ذات اتجاه واحد وبالمقدار الذى تتحقق به المواطنة العربية الحقة .
- ٢ - إبراز ما للبلاد العربية من وضع خاص بالنسبة للعالم اجمع من النواحي الحضارية والاقتصادية والاستراتيجية .
- ٥ - العناية بالكيان الحضارى للأمة العربية وعوامل الوحدة والاستمرار فيها خلال العصور المختلفة .
- ١٠ - دراسة التاريخ العالمى الذى له ارتباط بتاريخ الأمة العربية مع التزام الحقيقة العلمية فى عرضه بحيث تبرز السياسات والاهداف ويتضح المغزى الحقيقى للحوادث وتبطل دعاوى الاستعمار .
- ١٢ - اظهار ما للأمة العربية من أمجاد وقيم روحية وثقافية وحضارية ذات أثر كبير فى تقدم الانسانية ومدنية العالم، ومراعاة ما يقتضيه ذلك من إبراز أثر الشخصيات العربية الفذة فى شتى ميادين الحضارة العربية .
- ١٨ - تبصير التلاميذ بمساوى الاستعمار وأثره فى عرقلة التقدم فى الاقطار العربية فى النواحي الاجتماعية والاقتصادية واستغلال مصادر الثروة فى هذه الاقطار لصالح المستعمر .
- ٢٣ - درس المؤتمر الموافقة على تعميم المناهج المشتركة الخاصة باتفاق الوحدة الثقافية العربية بين مصر وسوريا والاردن فى مادتي التاريخ والجغرافية فى بقية الدول العربية بعد تعديلها على النحو الذى أقره المؤتمر والوارد فى ملحق هذه التوصيات .
- ٦٣ - من حيث كونه مدرسا فى المجتمع العربى فينبغى أن يكون مواطنا عربيا يعرف حقيقة بلاده وقوميته ويعتز بانتسابه اليها ويسهم اسهاما ايجابيا فى معالجة مشاكلها .
- ٨١ - توحيد مراحل التعليم وعند سنوائه فى كل مرحلة حتى يسهل تطبيق منهج موحد فى مادتي التاريخ والجغرافية .

٨٢ - تتابع الادارة الثقافية بجامعة الدول العربية مدى تنفيذ وزارات التربية والتعليم لقرارات هذا المؤتمر .

٨٣ - لما كانت مادة التربية الوطنية لم تعالج فى أثناء هذا المؤتمر فانه يحسن أن يعقد مؤتمر خاص يبحثها نظرا لأهميتها فى التربية القومية العربية .

٨٦ - يعمل نظام دورى لتبادل المدرسين بين البلاد العربية على أوسع مدى مستطاع لما فى ذلك من توسيع معلومات المدرسين العرب فيما يختص بتاريخ وطنهم العربى وجغرافيته .

٨٧ - تعمل الادارة الثقافية بجامعة الدول العربية على اصدار مجلة تاريخية وجغرافية لنشر البحوث والحقائق عن تاريخ هذه البلاد وجغرافيتها .

٨٨ - تعمل الادارة الثقافية بجامعة الدول العربية على اصدار أطلس تاريخى أو جغرافى لتحقيق واف للبلاد العربية .

٨٩ - تعمل الادارة الثقافية بالجامعة العربية على توحيد الاسباء والمصطلحات بالتاريخ والجغرافية تتبع فى كل الكتب والمصورات .

٩٠ - تعمل الادارة الثقافية للجامعة العربية على تأليف كتب ومراجع فى تاريخ البلاد العربية وجغرافيتها يوجه اليها مؤلفو الكتب المدرسية والمدرسين .

٩١ - تعمل الادارة الثقافية بالجامعة العربية على جمع المعلومات عن البلاد العربية غير المعروفة كثيرا ونشرها .

٩٢ - تنظر الدول العربية فى تكوين رابطة للمدرسين العرب لتحقيق الفائدة بينهم وتبادل الثقافة وتحسين أحوالهم العلمية والمعيشية .

كلية رئيس وفد مصر

في افتتاح المؤتمر الثقافي العربي الثالث

الدكتور عبد العزيز القوصي

باسم وفد مصر لمؤتمر الآثار ، وباسم وفد مصر للمؤتمر الثقافي العربي الثالث ، وباسم الحكومة المصرية ، أسدي عبارات الشكر ، وهي أضعف ما لدى من وسائل التعبير . . أسدي عبارات الشكر للعراق الشقيق على ترحيبه بنا وعلى الحفاوة البالغة التي قدمها لنا ، ولم يكن في ترحيب العراق غرابة ، فالأخ إنما يرحب بأخيه في بيته . وأذكر بهذه المناسبة عبارة قالها الإمام الشافعي في إحدى رحلاته حيث قال :

ما دخلت بلدا قط إلا عدته سفرا إلا بغداد فاني حين دخلتها عدتها وطنا .
ويحق لي أن أزيد على ما قاله الإمام الشافعي فأقول اني عدتها وطنا قبل أن أدخلها ، وبعد أن دخلتها وحين أخرج منها .

وأشكر للجامعة العربية ولادارتها الثقافية تدبير هذا المؤتمر ، وأشكر لهم أن رتبوه في بغداد حتى يجتمع الاخوة وهم يعيشون في أماكن متباعدة في بيت من بيوت الاسرة العربية . في بيتنا ببغداد رتبت الجامعة العربية أن يلتقي المربون ورجال الآثار من السودان ومن سوريا ومن مصر ومن كافة البلاد العربية ، ليتدارسوا شئون الجغرافيا والتاريخ والآثار .

أدركت الجامعة العربية منذ انشائها خطر هذه الجوانب ، وأدركت أن تدريس التاريخ ليس مجرد علم بتتابع الأزمان ، وأدركت أن تدريس الجغرافيا ليس مجرد معرفة بتخطيط البلدان ، وأدركت أن الاهتمام بالآثار ليس مجرد محافظة على بقية من أعمالنا صمدت على مر القرون والاعوام ، وليس مجرد تفاخر على بقية العالم بما كانت عليه بلادنا حين شع نورها وانتشر على بقية البلدان .

نحن لا نريد أن نفخر بالماضي ، وأن نعيش على ذلك فحسب ، وإنما نريد أن نحول دراستنا للآثار والجغرافيا والتاريخ الى قوة ودعامة تدفعنا دفعا الى الأمام .

حضرات السادة :

ان كتبنا ومناهجنا مليئة بالالغام الثقافية ، ومليئة بالسموم الثقافية .
مازلنا نتعلم أن والد العلوم الطبيعية هو دالتون ، وأن والد العلوم الرياضية
هو نيوتن ، وأن والد علم الاحياء هو داروين ، وأن والد علم الوراثة هو مندل .

فقد آن أن نتعلم أن هؤلاء جميعا تتلمذوا على علوم العرب . آن أن نعلم
أولادنا فضل الخوارزمي على الرياضيات ، وفضل ابن سينا على الطب ، وفضل
الغزالي ، وفضل ابن رشد ، وفضل ابن خلدون ، وفضل ابن الهيثم ، وفضل
ياقوت الحموي وفضل الجبرتي .

ان علم هؤلاء وغيرهم من آلاف العلماء والفلاسفة قد شح من بغداد ، ومن
دمشق ، ومن شمال افريقية ، ومن قرطبة وغرناطة ، الى أواسط أوروبا .

ان عصر النهضة في أوروبا انما قام على العرب ، ولكن أوروبا تنكره وتسمى
كل ما سبق عصر النهضة بالعصور المظلمة ، وهي لم تكن مظلمة الا في أوروبا .

ان كتبنا في التاريخ والجغرافيا ، وعلوم الآثار ، ومناهجنا في التعليم
والبحث ما زالت مليئة بالسموم والالغام .

فعلينا أن ننفض عن أنفسنا هذا الغبار ، وعلينا أن نطهر ارضنا من الالغام ،
وجسومنا من السموم ، وعلينا أن ننقه ونعد أنفسنا لحياة جديدة .

ألم يعلمنا الغرب أن مصر لا يمكن أن تكون بلدا صناعيا ، لأنها تخلو من
الفحم والحديد، فاسألوهم كيف أمكن أن يكونوا بلادا صناعية وأرضهم خلو من
البتترول . كيف أمكنهم أن يمتعوا أنفسهم بالشاي والقهوة والمطاط وأرضهم
خلو من كل هذا ؟

ان السموم والالغام لم تزل ماثوثة في كل ماحوالينا .

ونحن نريد أن يضع كل منا يده في يد أخيه ، فالمؤمن للمؤمن كالبنيان
يشد بعضه بعضا .

نريد أن نصبح قوة متحدة تنعكس آثارها على كل جزء منا .

نريد أن نعيد النظر في مناهجنا وكتبنا ووسائل بحثنا ، وأن نستلهم
الوحي والعبرة من ماضينا وماضي غيرنا حتى تندعم الوحدة العربية وتقوى
وتصمد ، وهي قوية صامدة باذن الله وبفضل جهود هذا المؤتمر .

• بلادنا مليئة بالخيرات

• مليئة بالثروة الطبيعية

ويجب أن نهىء الثروة البشرية من هذه الاجيال المتوثة حتى تحسن استغلال ثروتها الطبيعية لصالحها أولا وقبل كل شيء • انهم يريدون أن يشتروا ثروتنا بثمان بخس ، ونحن نريد أن تكون ثروتنا لنا ، ولخير أبنائنا ، لرفاهية شعوب الامة العربية •

عندنا ثروة زراعية ، ثروة معدنية ، قوة مائية ، عندنا كل شيء ، ويمكننا أن نجند أنفسنا حتى نفيد من كل ما نملك دون أن يتطفل علينا المتطفلون ، ودون أن ينال منا الطامعون ، ودون أن يقتنص منا القراصنة •

إذا هيأنا أنفسنا لهذا عن طريق دراسة مجدية للتاريخ ، والجغرافيا ، والآثار حافظنا على ثروتنا ، واستغللناها لأنفسنا ، وازدهرنا وقويننا أضعاف أضعاف ما نحن عليه الآن •

إذا لم تؤد دراسات التاريخ والجغرافيا والآثار الى انماء وعى ، وتكتيل قوى بشرية وتحديد اتجاهات انسانية ، فلا جدوى من هذه الدراسات ، والأمر فى أيديكم ، وأنتم هنا ، بهذا المؤتمر ، وفى أول الطريق الى تلك الغايات •

ونزيد الى كل ذلك أن يكون كل ما نحاول من أسباب التعليم ، ومن أسباب البحث والدراسة ، وسيلة الى وحدة فكر ، ووحدة عاطفة ، ووحدة هدف ، لتجتمع لنا أسباب وحدة قومية عربية، وأسباب نهضة ايجابية منتجة، ووحدة كفاح فى سبيل مجد العرب •

أيها السادة المؤتمرون :

أكرر الشكر لكم ، وأسأل الله أن يوفقنا ويوفقكم ، وان يهيىء للامة العربية أسباب المجد والقوة والازدهار • والسلام عليكم ورحمة الله •

بغداد فى ١٨ نوفمبر سنة ١٩٥٧

كلية رئيس وفد مصر في اختتام المؤتمر الثقافي العربي الثالث

الدكتور عبد العزيز القوصي

باسم الله الرحمن الرحيم ، وباسم الوطن العربي الكريم ، وباسم وفد مصر للمؤتمر الثقافي العربي الثالث ، ووفد مصر للمؤتمر الثاني للآثار ، أتوجه للوطن العراقي المجيد ، وللشعب العراقي المتوثب النبيل بعبارات الشكر والتقدير والعرفان بالجميل ، وأتوجه للعراق مرة ثانية بالاعتذار ، لان لغة بالغة ما بلغت لم تصور في يوم من الايام مشاعر الانسان تصويرا صادقا كل الصدق ، فهذا القصور الذي لا مفر منه ، وبهذا الضعف الذي لاحيلة لاحد منا فيه أتقدم مرة ثانية بهذا الذي تقدمت به ولا أعرف كيف أصفه أو بم اسميه .

سيادتي ، سادتي :

اجتمعيا عشرة أيام في رحابكم ، بل في رحابنا ، وتدارسنا عشرة أيام في بيتكم ، بل في بيتنا ، وتحدثتم وتحدثنا ، وفكرتم وفكرنا ، وناجيتم وناجيننا ، ونظرتهم ونظرنا ، فوجدتم أفكارنا في عقولكم ، ووجدتم أفكاركم في عقولنا ، بل وجدتم قلوبنا في صدوركم ، ووجدتم قلوبكم في صدورنا .

اتفقنا ، وكنا من قبل متفقين ، وقررنا وكنا من قبل مقررين ، وتجاوبنا وتجاوبينا وكنا من قديم الازل متحابين متجاوبين .

اتفقنا على أن الهدف الاسمي هو أن يتولى الشعب العربي أمره بنفسه ، ويمسك زمام شأنه بيده .

واتفقنا على أن أمة العرب لا يمكن أن تسعى الا مخلصه خير أمة العرب . ولكن الدخيل يسعى عادة لينجح في أن يخدع وأن يخدر وأن يفسد السم في الدسم ، وأن يخبيء اللغم ويحيطه بكثير من الجاذبية والنصرة .

هذا الدخيل يسعى للعمل في الداخل وفي الخارج في غير هواده لاغرض له الا أن يفرق الغنم ويمزق الفريسة بغير التفريق والتمزيق لا يمكنه أن يبتلع فالوحدة والتكامل خير وقاية .

هذا الدخيل يسعى ليجعل من أبناء البلاد مطية لتحقيق أغراضه .

لهذا اتفقنا على أننا لا نريد أن نعلم أبناءنا فحسب لا نريد نشأ يردد بلسانه كلمات منمقة أو يخط ببراعة كتابات جميلة .

وانما اتفقنا على أننا نريد مواطنا عربيا متكاملا يتناغم قلبه مع دقات قلب أخيه ، وتتفق دقات القلب مع تموجات الذهن ، مع ما يندفع اليه الجسم ، مع ما تتحرك به اليد ، مع ما يجرى به اللسان ، مع ما تخطه الانامل .

اتفقنا على أن الشخص الذي لا يتسق قلبه مع عقله ، مع جسمه ، مع يده ، مع أنامله ، مع لسانه ، مع ما يكون كل خلية في بدنه ، وكل قطرة في دمه ، يصبح مخلوقا عجيبا ليس حريا بأن يكون مواطنا عربيا متكامل التكوين .

وكما نريد مواطنا عربيا متكاملا ، نريد أن يكون الوطن العربي متكاملا دائما ، كلنا نعلم أن صلاح الدين كردى فى مولده ، مصرى فى معيشته ، سورى عند لقائه ربه ، ووجدناه من مولده حتى وفاته كان عربيا فى ايمانه ، وفى حياته ، وفى جهاده . تعلمنا أن صلاح الدين لم يموت ، وانما نشأ الملايين من أمثاله فى عروبتة ، وفى ايمانه ، وفى جهاده .

اتفقنا على أن تكون تنشئتنا لأبنائنا هى تنشئة مواطن متكامل فى وطن عربى متكامل .

مواطن واع مستنير يؤمن بالله وبالوطن العربى ، ويثق بنفسه وأمتة ، ويستهدف المثل العليا فى السلوك الفردى والاجتماعى ، ويستمسك بمبادئ الحق والخير ، ويملك ارادة النضال المشترك وأسباب القوة والعمل الايجابى ، متسلحا بالعلم والخلق لتثبيت مكانة الامة العربية المجيدة ، وتأمين حقها فى الحرية والامن والحياة الكريمة .

وهذا هو خير ترياق ضد السموم ، وخير مطهر ضد الالغام ، وخير موقظ من آثار التخدير .

سيداتى ، ساداتى :

اتفقنا على أن حولنا ذخيرة طبيعية فى البر والبحر والجو ، واتفقنا كذلك على أن يكون هناك وعى وفهم وتجاوب بين الذخيرة البشرية الحية وبين الذخيرة الطبيعية وايجاد هذه الصلة وتقويتها من خير السبل لاستكمال مقومات

احترام الذات والاعتزاز بها والشعور بالكيان ، وهى أيضا من خير السبل
لارغام غيرنا على احترامنا .

وهذا الذى اتفقنا عليه بالتعمق فى خزائن الطبيعة ، اتفقنا على مثله للتعمق
فى خزائن الزمن والتاريخ .

اتفقنا على أن العلوم الاجتماعية وعلوم الآثار تهدى الناس الى تقدير متبادل
واحترام متبادل وتعاون متبادل ، وتهدينا نحن العرب الى أن نسعى الى خير
الوطن المحلى والوطن الأكبر ، وبذلك نسهم فى اقرار السلام ، وبغير ذلك
نصبح على الاقل نسبا منسبا .

اتفقنا على أن نحقق أهداف الوطن بأن ننشئ أبناءنا على الحرية فى غير
فوضى ، وعلى النظام فى غير استبداد ، وعلى الادب فى غير تذلل ، وعلى الجراءة
فى غير قحة ، وعلى التعاون فى غير خضوع ، وعلى الاستقلال فى غير عزلة ، وعلى
فهم النفس فى غير غرور أو شعور بنقص ، وعلى التحمس فى غير تعصب ، وعلى
التدين فى غير ضيق ، وعلى الحرص فى غير خوف ، وعلى اتساع الصدر فى غير
اهدار للحق ، وعلى الاستمتاع بالحياة دون استهتار وتبذل ، وعلى الاعطاء دون
فقد ، وعلى الأخذ دون اغتصاب ، وعلى الاجاح فى المطالبة بالحق مع اداء الواجب .

اتفقنا على أن ننشئ أبناءنا على حب السلام فى غير استسلام .

هذه كلها أمور اتفقنا عليها ، وان جاز للمرء أن يمدح نفسه ، فانى أقول أن
السرف فى نجاحنا (وقد نجحنا) هو ما هيأته لنا العراق الحبيبة من جو رائع .

فالى العراق الحبيب أسدى أجزل الشكر ، والى الادارة الثقافية أقدم أعظم
التقدير .

سيداتى ، ساداتى :

ان وزير المعارف العراقية بروحه الطيبة ، وعلمه الغزير - وذكائه النفاذ ،
وقدرته الفائقة ، يرجع الفضل اليه فيما وصلنا اليه من نجاح وتوفيق .

وأختتم كلمتى بالاعتراف بالعجز التام أمام مصدر الوحي ومنبع الفيض
الذى احتضن المؤتمرين برعايته السامية الكريمة ، والسلام عليكم ورحمة الله .

بغداد فى ٢٨ نوفمبر سنة ١٩٥٧

Journal of Education

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTES OF EDUCATION — CAIRO

- * Issued Quarterly in (November-January-March-May)
- * Publishes Essays and Research Dealing with Education, Teaching, and Related Fields.
- * All Rights Reserved for the Association.
- * Materials for Publications to be addressed to Dr. Mohamed Saber Selim, Secretary of the Editorial Board, 13, Liberation Square, Cairo, Tel. 31483.
- * All other correspondence to be addressed to Dr. Ahmed Abu El Abbas, Executive Director at the same address.
- * Annual subscription as follows :

Minimum Period of Subscription one year.

In Egypt and Sudan P.T. 60

reduced to P.T. 40 for Students of Teacher
Training Institutions.

Abroad

P.T. 75

Price Per Copy

Egypt and Sudan P.T. 15

Palestine & Jordan 200 Mill.

Syria and Lebanon 200 L.P.T.

Iraq

200 Fils

JOURNAL OF EDUCATION

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF INSTITUTES OF EDUCATION — CAIRO.

EDITOR : DR. ABD EL AZIZ EL-ROUSSY

Second Issue

January 1968

Year 7.

CONTENT

	Page
Objectives of Education and Objectives of Society Dr. A. El-Koussy	1
Cultural Standard of University Gra- duates Dr. M. K. Barakat	15
Vocational Education and Social awareness Dr. A. El-Koussy	31
Objectives and Trends in Vocational Education Mr. K. K. Ibrahim	42
Comparison of General and Vocational Educational Mr. M. Wahbi Mahmoud	49
Final Recommendations of the Voca- tional Education Conference	57
Facts about Secondary Education in Spain Mrs. Z. Mehriz	67
Report on the Third Arab Cultural Conference	69

Printed by "Dar El-Alam El-Arabi"

23, Sharfa El-Zaher, Cairo.

Phone 44706

صحيفة العربية

تصدرها رابطة خريجي معهد التربية بالفاشر
رئيس التحرير - الدكتور عبد العزيز الفوصي

الصفحة العاشرة مارس سنة ١٩٥٨ العدد السادس

قائمة

١٠٠٠

وحداتنا الفكرية

- ١ للدكتور عبد العزيز الفوصي
دراسات في المعلم الإخباري
- ٧ للاستاذ محمد خيرى حربى
العلاقات الاسكانية في الجهاز التعليمي
- ٢١ للدكتور مختار حمزة
تجليل مباحث الجغرافيا الحائنة بالمدارس الثانوية
- ٢٨ للدكتور عبد اللطيف فؤاد ابراهيم
كتب المواد الاجتماعية في الجمهورية العربية المتحدة
- ٤٢ للدكتور محمد جمال الدين مختار
أزدام تتكلم
- ٥٢ للدكتور محمد خليفة بركات
العلمون في العالم
- ٥٦ للاساتذة : توفيق حنا ، السمير محمد
العزاوى ، محمد خيرى حربى
- ٦٨ للاستاذ محمد خيرى حربى
العلمون في بلحكا

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد التربية بالقاهرة

تصدر الصحيفة اربع اوقات في السنة (نوفمبر - يناير - مارس - مايو)
تنشر الصحيفة المقالات والابحاث التي تعالج مشئون التربية والمعالم
وما يتضمن بها .

جميع الحقوق الخاصة بما تنشره الصحيفة من مقالات وابحاث ورسوم
محفوظة لرابطة خريجي معاهد التربية .

يرسل المقالات باسم : الدكتور محمد صابر سليم سكرتير تحرير الصحيفة
التربية ١٢ ميدان التحرير .

اما المكاتبات الاخرى فتُرسل باسم الدكتور أحمد أبو العباس مدير ادارة
الصحيفة في العنوان نفسه .

قيمة الاشتراك السنوي :

بمصر والسودان :

٦٠ قرشا الاشتراك العام

٤٠ » لطلبة معاهد التربية ومدارس المعلمين

بالخارج : ٧٥ قرشا

ولا يقبل الاشتراك الا عن سنة

تمن النسخة :

بفلسطين وشرق الاردن ٢٠٠ ملا

بمصر والسودان ١٥ قرشا

٢٠٠ فلسا

بالعراق

لبنان وسوريا ٢٠٠ علس

صحيفة التربية

العدد الثالث

مارس سنة ١٩٥٨

السنة العاشرة

وحدتنا الفكرية

للدكتور عبد العزيز القوصي
المستشار الفني لوزارة التربية والتعليم

ان موضوع الوحدة الفكرية لم يعد موضوعا من الموضوعات التي نتكلم أو نكتب عنها فحسب ، وإنما أصبح دستورا لجمهوريتنا العربية المتحدة ، فالمادة الأولى من هذا الدستور تنص على أن الدولة العربية المتحدة جمهورية ديمقراطية مستقلة ذات سيادة ، وشعبها جزء من الأمة العربية . وعظيم أن يصدر دستور الجمهورية العربية المتحدة بهذه المادة بما يعيد للأمة العربية أصولها ومكانتها وكيانها . وتعترف هذه المادة بأن نصها تصوير لا مرق قائم بالفعل ، فالأمة العربية موجودة من قديم الزمان ، تمتد أرضها من الخليج العربي الى المحيط الاطلسي ، وإنما حاول المستعمر الغاصب أن يفرقها ، ولكنها تأبى أن تفرق . وإذا مزقت في الظاهر ، فانها حية تعود الى الحياة ككل ، وقد هيا الله لها العودة الى الحياة ككل على يد الرئيس الملهم جمال عبد الناصر ، والجمهورية العربية جزء من كل ، وما زالت بقية هذا الكل تسعى ليحتضن بعضها بعضا ، وقد اتضح هذا فيما فاضت به مشاعر العرب من أحاسيس طمست على قلوب المتأمرين وأعمت أبصارهم وكشفت نواياهم السيئة ، بل ان القوة التي حولتها لتدمير الوحدة قد تحولت بإذن الله الى قوة عظيمة لتدعيم هذه الوحدة .

ولقد أعلنت اليمن انضمامها للاتحاد ، وبعد فترات قصيرة متلاحقة ينضم كل أخ الى أخيه .

واذكر في عام ١٩٣٦ أن وقعت بينا الباخرة في الجزائر بضع ساعات فأجتمع

حولنا بعض الصبية الجزائريين فتحدثنا اليهم وتحدثوا إلينا ، فهشت قلوبهم لنا ، وهشت قلوبنا لهم ، وفي بعض لحظات تكلموا عن مصر وكتب مصر ، واستمعوا إلينا ، واستمعنا اليهم ، وفهمنا كل ما قالوا وانفعلنا له ، وفهموا كل ما قلنا وانفعلوا له ، فأى دلالة على وحدة الفكر أقوى من هذه الدلالة البسيطة ؟ ونعلم جميعا أن التعذيب الذى تمر به البطلة الجزائرية جميلة انما يؤرق جفن كل عربى ، ويمزق أحشاء كل عربى ، بل ويحرق أكباد الانسانية الحرة ذات الضمير .

ان وحدة المشاعر ووحدة العواطف ووحدة الآلام مع الجزائريين اليوم ليست الا استمرارا لمشاعر وعواطف قائمة منذ أبعد العهود .

وما يحدث فى الجزائر وتستجيب له البلاد العربية جميعها يحدث فى مصر فتستجيب له كل البلاد العربية ، فما كاد الاعتداء الثلاثى يدبر على مصر حتى هبت سورية ، وما كاد الاعتداء يهدد حدود سورية حتى قفزت جيوش مصر الى اللاذقية . وليست المسألة مجرد انفعال عاطفى ، ولكنها تجاوب ذهنى ، فالحركة دائبة بين الاقطار العربية جميعها ، فالكتب السورية تجدها فى شمال افريقية ، والكتب اللبنانية تجدها فى مصر والكتب المصرية تجدها فى أيدى أبناء الجزيرة العربية ، وتجد كبار المفكرين من كل بلد عربى ينتقلون من بلد عربى الى بلد عربى آخر لالقاء المحاضرات وعقد الندوات واعطاء الدروس ، وتجد الاستجابة كاملة لافرق بين مكان وآخر .

ونلاحظ أن وحدة الفكر القائمة بين أبناء البلاد العربية أقوى من وحدة الفكرة القائمة فى بلد كالاتحاد السويسرى ، أو كالولايات المتحدة أو غيرها ، ففي البلاد العربية لغة واحدة وفى الاتحاد السويسرى ثلاث لغات وفى البلاد العربية دين واحد قلت مذاهبه وفى الاتحادات الغربية أديان متعددة ذات مذاهب متشعبة .

فوحدة الفكر قائمة وعلى المكابرين أن يلتزموا حدودهم ويوقفوا مؤامراتهم .

عنى الغاصب فى الماضى أكثر ما عنى بالغزو الثقافى والعمل على بث السموم الثقافية . وكان الغرض اضعاف الوحدة الفكرية ، فهذا الاضعاف والتمزيق يمكنه الاستيلاء على الغنيمة ، عنى الفرنسيون فى شمال افريقية بنشر الثقافة الفرنسية واضعاف الثقافة العربية فنشأت بذلك ثلاث طوائف من طوائف الفكر فى شمال افريقية : طائفة فرنسية ، وطائفة عربية ، وطائفة وسط ، وكانت خطة المستعمر ايجاد تيارات فكرية متعارضة بينها ثغرات يستطيع أن ينفذ منها .

وعندما انسحب الفرنسيون من سورية ولبنان كان أهم ما خلفوه محاولة لتدعيم ثقافتهم الفرنسية بالبلاد ، وكان أهم ما عني به قائلون بعثته العلمية الثقافية ، ورغم قصر مدة حملته ، فإن آثارها الفكرية استمرت زمنا غير قصير .

ونجد أنه حينما يهتم الاستعمار ببث ثقافته وتفتيت الثقافة المحلية تعنى جهود السلام بأمرين على جانب من الأهمية : أولهما تدعيم الثقافة المحلية وتقويتها وتقوية الروح المعنوية ، وثانيهما العمل على خلق احترام متبادل وتقدير متبادل بين ألوان الفكر والثقافة ، فقد كان الاستعمار فى مصر يرى أن الأزهر مصدر قوة وخطر ، وأن المدارس المؤدية إليه تعنى باللغة العربية والدين ، وتعنى بالثقافة المحلية ، فرأى الاستعمار أنه من الخير أن يترك هذا كله جانبا ويعنى بمدارس مدنية تعلم فيها الجغرافيا والتاريخ والحساب باللغة الانجليزية ولو كانوا قد وجدوا سبيلا الى تعليم اللغة العربية باللغة الانجليزية لفعلوا . كانت كل العلوم تعلم باللغة الانجليزية فى المدارس المدنية جميعها وتخرج فى هذه المدارس موظفون يعاونون الاستعمار على تدعيم سيطرته وسلطانه . وكانت ثورة عارمة من سعد زغلول على الاستعمار حين عرب التعليم وارتج لها الاستعمار ارتجاجا شديدا . وعندما عرب التعليم فى المدارس المدنية كانت قد نشأت على يد المبشرين وغيرهم من دعاة الفكر الاجنبى وهم أكف الاستعمار مدارس أجنبية لاتعلم فيها اللغة العربية اطلاقا وبهذا نشأت فى مصر مدارس أجنبية خالصة تدخلها فتحس أنك فى أمريكا أو انجلترا أو فرنسا ومدارس عربية خالصة تتصل بالأزهر ومشائخه ومدارس وسطى .

وكان المعروف أنه لاتفاهم بين أفراد الطوائف الثلاثة ، فكل له لغته وأسلوب تفكيره وفرصه فى الحياة وادراكه للأمور ، وكنت تجد خريجي المدارس الاجنبية يجتمعون بعضهم مع بعض فى العمل والنزهة والرياضة والمسكن ، وهكذا تجد الطائفتين الاخرين .

تعددت ألوان الفكر فى مصر وما حدث فى مثله فى سورية ولبنان وشمال افريقية ولم تقتصر المسألة على الشكل ، فهذا فرنسى فى شكله ، وهذا عربى فى شكله وذاك وسط فى شكله وانما كان العقل يغذى بمادة غريبة أو بمادة سامة فكان التلاميذ يعلمون تاريخ انجلترا وتاريخ أوروبا وفرنسا وحركة التحرير فى أمريكا ولا يعلم التلميذ الا التذير اليسير جدا عن العرب وما يعلمه عن أوروبا انما يجعلهم ويفخمهم ويجعلهم مصدر الاحترام والتبجيل والرهبة وما يعلم عن العرب انما يكون عكس ذلك .

وأنا لا أنسى اننى كنت أعلم أن مصر بلد زراعية ولا تصلح أن تكون صناعية بحال من الأحوال لأنها خلو من الفحم والحديد ، وفاتنى أن أعرف كيف أصبحت انجلترا صناعية وهى خلو من البترول . وعلمونا أن القطن المصرى لا ينسج الا فى لانكشير وهكذا سممت أفكارنا تسميما يضعفها ويجعل منا فريسة سهلة فى يد المستعمر .

ولكن لوحظ مع هذا كله أن فى البلاد العربية من الحيوية والقوة ما يجعلها تهضم الثقافات الأخرى وتحولها شيئا جديدا وتتغلب على الثقافات المعادية ، وبذلك نجد البلاد العربية قد احتفظت بطابعها وهضمت ما ورد عليها ثم أنتجت شيئا جديدا متماسكا متكاملأفاد من الثقافة الأجنبية دون أن يرتقى فى أحضانها ، ودون أن يفقد شخصيته .

فالثقافة العربية ثقافة عربية فى أصلها وان تطورت مع الزمن والفكر العربى هو فكر الامة العربية من أولها الى آخرها ، وفى ماضيها وحاضرها ومستقبلها .

وعندما ينص الدستور على أن الجمهورية العربية المتحدة جزء من الامة العربية فانه يتجه أول ما يتجه الى مشاعر الجمهورية العربية وروحها وهواطفها وآمالها وآلامها وأفكارها ومفاهيمها موحدة ، وأنها مع وحدتها هذه تكون جزءا متكاملأ مع بقية الامة العربية فى المشاعر والروح والعواطف والآمال والآلام .

ولعل فى البلاد العربية من الخصائص ما يجعلها دون غيرها موحدة الفكر ، فلعل فيها ما يجعلها دون غيرها مهبط الأديان ، ولعل استمساكها بهذه الروحية جعلها لا تخضع للمادية الحادية .

وقد لوحظ منذ أقدم العصور أن هناك وحدة حضارية ، فالوقت الذى بزغت فيه حضارة للعالم فى وادى النيل ، بزغت فيه كذلك حضارة فى أرض النهرين ، ولا شك أن هذه الحضارات تلاقت وامتزجت فى دراسات الفلك وفى الكتابة التصويرية والرمزية وفى صنع الأواني والأسلحة .

منذ أقدم العصور تجد اشتراكا فى اللغة وتجد الناس أميل الى الروحانية منهم الى المادية وأميل الى الغيرية منهم الى الإنانية ، وتجد فيهم صفات التأمل والتفلسف والنخوة والبرورة والكرم والقدرية مع الاطمئنان الكامل لله وتجد

فيهم الابداع والشعر والتصوف مع النظر العلمى الدقيق الخالص . هذه خصائص يمكننا أن نرجعها الى عوامل بعضها طبيعى وبعضها اجتماعى ، وهذه العوامل نرجع اليها شاعرية العرب وفلسفتهم وقدرتهم وعاطفتهم وكرمهم وانسانيتهم .

والآن يجدون أنفسهم وقد كانت لهم لغة واحدة زادها القرآن تدعيما وتوحيدا ولهم تاريخ واحد وقد تعرضوا على ممر التاريخ لغزو بالجملة واعتداء شامل وقاموا جملة بمقاومة موحدة لهذا الاستعمار ، وعهدنا قريب بالحروب الصليبية وعهدنا قريب بتقسيم الفرنسيين والانجليز لمناطق نفوذهم فى البلاد ، وعهدنا قريب بانتفاضات الاستقلال الذى تعاون فيها الجميع فى وقت واحد .

فاللغة واحدة والدين واحد والتاريخ واحد والخطر واحد والكفاح واحد والتكافل واحد والآمال واحدة والآلام واحدة .

ونجد الدين واحدا فى هذه المناطق ، فالمسيحى العربى أكثر روحانية من غيره من المسيحيين ، ولذلك نجد التجاوب كاملا بين المسيحى العربى والمسلم العربى ، ولهذا يجد العربى نفسه فى غير حاجة الى أن ينضم الى هذه الكتلة أو تلك الكتلة فله فلسفته وله فكرته وله أهدافه وله مبادئه وروحانيته .

علينا بالطبع أن نحاول ازالة الالغام الثقافية الاجنبية وأن نطهر عقولنا من سموم الثقافة الاجنبية ، وأن نوقظ أنفسنا ونفיק من المخدرات الثقافية الاجنبية ، وهذا لا يكون الا عن طريق التربية والتعليم فى البيت والمدرسة ، وعن طريق مراجعة المناهج والكتب وتطهيرها وتوحيدها وعن طريق تبادل الطلاب والمدرسين ، والقيام بالزيارات والرحلات وعن طريق الاذاعة والسينما والصحافة .

بهذا كله تزداد الأفكار توحدا وتزداد قوة وتزداد تشكلا وتزداد وضوحا .

ومن الخير أن نعلم أن أهم ما تعنى به الجامعة العربية هو تنفيذ المعاهدة الثقافية التى وضعت عام ١٩٤٦ والتى تقوم على وحدة الفكر العربى وتؤدى الى زيادة متانته وقوته وتماسكه . كذلك الاتفاقية الثقافية التى قامت بإبرامها سورية ومصر والاردن فى ٥ مارس ١٩٥٧ قامت بخطوة موفقة الى الامام نحو زيادة توحيد الفكر العربى .

وقد كان هناك تجاوب كامل بين ممثلي البلاد العربية الأخرى في المؤتمر العربي الذي عقد في بيروت في الصيف الماضي والمؤتمر الثقافي العربي الثالث الذي عقد في بغداد في خريف هذا العام .

فليس هناك من حاجة الى التدليل على وحدة الفكر العربي ولا من حاجة الى التدليل على وجوب العمل على زيادتها وازدهارها .

وبكل هذا جاء الدستور مقروا لوحدة الفكر مؤكدا للتضامن والتكافل والطمانينة والعدالة والديمقراطية ورفع مستوى الحياة وتوكيد العزة للفرد والأمة ، وهذا هو ما آمن به العرب في ماضيهم ، وما يؤمنون به في حاضريهم وما يعملون له في مستقبلهم .

دراسات في التعليم الإجبارى ومراكز البحث والوثائق

التربوية في بعض بلاد أوروبا (١)

للاستاذ محمد خيرى حرنى
المدير المساعد للبحوث الفنية والمشروعات
بوزارة التربية والتعليم

لن أحاول أن أعرض هنا صورة لنظم التعليم فى كل بلد من البلاد التى زرتها ، ولا أقارن بين نظام ونظام على النحو المألوف فى التربية المقارنة ، ولكنى سأتناول مجموعة من الانطباعات والآثار النفسية التى تركتها هذه الزيارات الدراسية فى نفسى وسوف أحاول بقدر المستطاع أن أصل الى الأسس النفسية التى وجهت نظم التعليم ومناهج البحث التربوية فى البلاد التى قمت بزيارتها وشكلتها فى صورها الحالية .

بدأت رحلتى الدراسية فى يونية من العام الماضى (١٩٥٧) وانتهت فى فبراير من العام الحالى (١٩٥٨) بدأتها فى سويسرا ثم فرنسا فألمانيا الغربية فالسويد والدنمرك ، ولما رفضت انجلترا منحى جواز دخول عدت ثانية الى ألمانيا الغربية ثم انتهت مهمتى فى إيطاليا .

ورفض زيارتى لانجلترا ركز مهمتى العلمية حول خط طول ١٥ درجة شرقا فكان الفرق فى الزمن بينى وبين القاهرة ساعة واحدة طوال هذه الفترة . ومع ذلك فقد اخترت ٣٠ درجة عرضية من خط عرض ٣٥ درجة شمالا الى خط عرض ٦٥ درجة شمالا مما مكننى من أن أتمتع بأنواع مختلفة من المناخ منها مناخ البحر الابيض المتوسط ووسط أوروبا وغربها وشمالها ، وكانت اقامتى فى كل دولة تتراوح بين أربعة أسابيع وعشرة ، فقد حرصت على ألا أجعل الزيارة من القصر بحيث تصبح أقرب الى الزيارة السياحية ولا من الطول بحيث تصبح الخبرة المكتسبة غير متناسبة مع فترة الإقامة ، وانما جعلتها دائما زيارة مركزة دسمة .

(١) خلاصة الحديث الذى ألقى فى الندوة التى عقدت برابطة خريجي معهد التربية فى ١٢ مارس سنة ١٩٥٨ .

وقد حددت ميدان الدراسة والبحث منذ البداية بحيث شمل :

أولا - التعليم الاجبارى :

وقد كانت فترته تمتد فى بعض البلاد الى سن الثانية عشرة وفى بعضها كانت تفتهى فى سن الرابعة عشرة ، وبعض البلاد تبدوها فى السادسة على على حين أن مرحلة الالتزام تبدأ فى سن السابعة فى بعض الدول الاخرى . وقد نفذته بعضها بدقة وبعضها لم يتيسر لها ذلك تماما ، وان كانت تبذل جهودها فى تحقيقه على النحو الذى رسمته لها قوانينها ونظمها . وعلى أية حال فان كل البلاد التى زرتها تتجه الى ألا ينتهى التعليم الاجبارى فيها قبل سن الرابعة عشرة حتى يمكن الاشراف على توجيه نمو التلاميذ فترة معقولة تستمر حتى يصلوا الى درجة لا بأس بها من النضج الانسانى .

ثانيا - مراكز البحث والوثائق التربوية :

(أ) ووظيفتها فى البلاد الموحدة وفى البلاد المتحدة :

(ب) فى النظم اللامركزية الصحيحة وفى النظم التى تبدو لامركزية فى الظاهر .

(ج) فى ظل النظام الملكى المستنير وفى ظل النظام الجمهورى .

وقد تمكنت فى هذه الفترة التى نيفت على الأشهر الثمانية من الاتصال بنظم التعليم فى هذه البلاد ، ومشاهدتها على الطبيعة ، كما تمكنت من حضور مجموعة من المؤتمرات بعضها دولية برلمانية النظام مثل مؤتمر التعليم العام فى يونية سنة ١٩٥٧ وهو مؤتمر يعقد سنويا فى جنيف . وبعضها دولية متخصصة تبحث فى موضوعات تربوية ذات أهمية خاصة ، ويقوم بالاشتراك فيها علماء متخصصون اختيروا بصفقتهم الشخصية مثل مؤتمر همبرج عن « مشكلة التخصص المبكر » الذى عقد فى نوفمبر سنة ١٩٥٧ .

كان مجال البحث والدراسة أمامى متسعا مترامى الأطراف من بلاد تطل على البحر المتوسط ، الى بلاد لا تتمتع بمنفذ بحرى ، الى أخرى تطل على بحر الشمال والبلطيق والمحيط الأطلسى ، وهو أيضا متشعب فى ألوان الدراسة ونظم التعليم ووسائله العديدة ، ولذلك كان لا بد لى من أن أضغ لنفسى دستورا معينا يهدينى فى البحث . وقد نظرت الى الموضوع على هذا النحو ، فما دامت المسألة مسألة تعليم فان العملية تدور حول التلميذ ، وعلى ذلك فقد جعلت محور الارتكاز هو « التلميذ » وتبعت كل ما يعمل لتربيته من خدمات .

فالمناهج ووسائل التقويم واعداد المعلمين والمباني المدرسية والنظم الادارية مركزية وغير مركزية والكتب المدرسية والوسائل السمعية والبصرية ووسائل قضاء وقت الفراغ للتلاميذ من نواد وغيرها ، ومناهج البحث التربوي ليست هذه كلها غاية في ذاتها ، وانما هي وسيلة لتربية التلميذ ، وهكذا جعلت « التلميذ » محور دراساتي متتبعا للخدمات التي تعمل له في كل دولة .

وكما أدت دراسات حول محور واحد هو « التلميذ » فاني سأدير مقال اليوم حول محور واحد هو « انسانية التعليم » . فالتعليم كما نعلم عملية انسانية يقوم بها الناس للناس لاهداف انسانية ، وبقدر ادراك الناس لمفهوم « الانسانية » بقدر تقدم التعليم أو تأخره ، فالفرنسي الذي يرى أن الانسانية تتحقق عن طريق الاسلام بالتراث الثقافي الفرنسي الذي يرجع الى عهد ثورته وقبلها قد حشد مناهج التعليم بمجموعة من المعارف الانسانية التي يلزم بمعرفتها التلميذ ويسأل عن مدى الماهية بها عن طريق امتحانات صارمة ، وليس المهم هو درجة نمو التلميذ ، وانما المهم هو الحصول على هذه المعارف الانسانية التي يقدرها هذا المجتمع ، ومن هنا كانت أهمية الامتحان في النظام الفرنسي ، والامتحان هناك يؤدي وظيفة هامة ، اذ يجعل التلميذ يلم بالمواد في سن مبكرة : يجيد اللغة ، ويجيد الحديث . ومن هنا يبدو لدينا نجاح التعليم الفرنسي التحصيلي والمدارس الفرنسية ، ولكن هذه العملية التحصيلية الامتحانية قد تمت على حساب شخصية التلميذ الفرنسي ، فالرجل الفرنسي يستطيع أن يتحدث عن الحرية حديثا طويلا شيقا منظما يجذب لبك ، ولكنه لا يستطيع أن يتصرف تصرف الحر السليم ، أي الذي يدرك الحرية على أنها وسيلة للحياة السعيدة في مجتمع حر سعيد ، وانما تجد تصرفه ينم عن تمسك بالحرية الشخصية المطلقة حتى ولو أدى ذلك الى مس حرية الغير ، وتضحية حريتهم في سبيل ما سماه هو حرية ، وهو يرى الحرية من حقه ، ولكنه لا يراها من حق الناس في المستعمرات مثلا . وخلاصة القول ان هدف التعليم الفرنسي تحصيل المعلومات بصرف النظر عن أثرها في سلوك التلاميذ فاذا ألم بهذه المعلومات ونجح في الامتحان فقد أجاد وآفاد وبلغ غاية المراد ، ثم يطالب ابنه بالقيام بنفس الدور ، واذا كان مدرسا فهو يطالب تلاميذه بنفس الشيء . ففلسفة التعليم في الأمم اللاتينية (فرنسا وايطاليا) تقوم على أساس تصورهم لمعنى الانسانية ، فالانسان الراقى في نظرهم هو ذلك الذي يتكلم بطلاقة ويحفظ الكثير من المعلومات ، وهذه الصورة قد شكلت التعليم كله في هذه البلاد ، فمدرس المراحل كلها شخص يقوم بعملية شحن المعلومات لأنه هو نفسه قد اعتبر أستاذا Professeur أو معلما Instituteur لأنه قد ألم بهذا كله وامتحن فيه ونجح .

وما دامت الصورة الانسانية ، كما فهمها الفرنسيون ، صورة خارجية عن

الإنسان الذى يتعلم تتلبس فيه عن طريق التعليم ، فهى لا تختلف كثيرا من اقليم الى آخر فى فرنسا أو إيطاليا ، فهى لا تختلف كثيرا من أكاديمية الى أخرى من الأكاديميات السبع عشرة التى تتألف منها فرنسا (بما فيها الجزائر) ولا المناطق الاثنى والثمانين التى تنقسم اليها وزارة التربية الإيطالية . وكانت نتيجة ذلك أن أدير التعليم ادارة مركزية من باريس فى فرنسا أو من رومة فى إيطاليا . فلما عجزت السلطة المركزية عن ادارة التعليم فى جميع أنحاء الجمهورية وانتشرت فكرة « اللامركزية » فى التعليم فى العالم نجد أن السلطة المركزية الفرنسية والسلطة المركزية الإيطالية قد استعارت كل واحدة منها نظام اللامركزية من الخارج وطبقته حسب ما تصورته من مفهوم اللامركزية فأصبح وسيلة جديدة من وسائل تحقيق المركزية فى التعليم ، فقسمت فرنسا الى ١٧ أكاديمية فى كل منها جامعة ويعتبر مدير التعليم فى الأكاديمية مسئولاً عن التعليم كله بما فيه التعليم الجامعى فى منطقته . وتمتاز المنطقة الفرنسية (الأكاديمية) بأنها جهاز تعليمى متكامل ولكنه يؤدى وظيفته تحت اشراف السلطة المركزية فى باريس وعملية الاشراف هذه تتم بطريقتين :

الأول - مركز الوثائق التربوية المركزى فى باريس وفروعه الاقليمية فى

كل منطقة ، فعن طريقها تستطيع السلطة المركزية أن توجه التعليم كله فى كل أكاديميات .

والثانى - التفتيش الفنى :

فكان كل ما حدث من تطور فى ادارة التعليم الفرنسية مما أطلقوا عليه نظام اللامركزية أنه بعد أن كان وزير التربية فى فرنسا يفخر بأنه يعرف كل صغيرة وكبيرة عن التعليم فى جميع أنحاء الجمهورية ، فقد أصبح يفخر بأنه يستطيع عن طريق مركز الوثائق (جزء من مكتب وزير التربية فى باريس) أن يعرف هذا كله ولذلك دعم هذا المركز بكل الأجهزة التى تجعله قادرا على أن يوصل كل الاتجاهات الحديثة فى التعليم وأن يصل اليه كل ما يدور فى مباحث العلم من عمليات تعليمية ، فهو يشمل المتحف والمكتبة المركزية للتعليم العام . ويتولى الاشراف على توزيع الوسائل السمعية والبصرية ويقوم بكتابة التقرير السنوى عن تطور التعليم معتمدا على ما يرد اليه من تقارير من الاقاليم والمفتشين ، وهو يستعين فى هذا كله بصلاته الوثيقة بالمراكز الآتية : -

١ - المركز الدولى للدراسات التربوية فى سيفر .

1. Centre International d'Etudes Pédagogiques de Sèvres

- ٢ - مركز الوسائل السمعية والبصرية فى سان كلود
2. Centre Audio-Visuel de Saint-Cloud
- ٣ - اللجنة الجامعية للمعلومات التربوية .
3. Comité Universitaire d'Informations Pédagogiques
- ٤ - المكتب الجامعى للاحصاء والوثائق المدرسية والمهنية .
4. Bureau Universitaire de Statistique et de Documentation
Scolaires et Professionnelles.
- ٥ - المركز الدولى للتعليم بالمراسلة .
5. Centre National d'Enseignement par Correspondence

وشبيه بذلك أى شبيه بإدارة لامركزية تعمل بعقلية مركزية نظام ادارة التعليم فى ايطاليا ، ففى مركز الوثائق التربوية فى فلورنسة تنصب كل أقسام البحوث (١) ليقوم هو بتوصيلها الى المناطق التى تزيد على الثمانين وتلقى التقارير الفنية والادارية من هذه المناطق ، وهكذا نجد أن مركز الوثائق فى فلورنسة أصبح يسيطر على اتجاهات التعليم فى ايطاليا . والواقع أنه من الصعب أن نوحّد وسائل التعليم وطرقه ومناهجه وكتبه ثم نتصور أن يكون التعليم لامركزيا . والحقيقة أن التعليم فى الأمم اللاتينية (فرنسا وايطاليا) مركزى ، وأن الأجهزة الاقليمية كلها أجهزة تنفيذية وأن ما يطلق عليه اسم « النظام اللامركزى » أو « الاكاديميات » أو « المناطق » ليس الا فروعاً للجهاز المركزى لتنفيذ سياسة مركزية ويترتب على وجودها قيام نظام بيروقراطى معوق للعمل ، ومن طبيعة هذا النظام أنه يشل حركة الانتاج والابتكار لأنه يعطل استغلال الكفايات البشرية ويجعل الأمر بيد مجموعة معينة من أصحاب السلطة المركزية مهما قيل عن كفايتهم فانهم وحدهم غير قادرين على النهوض بالتعليم فى جميع أنحاء البلاد بعد أن عطلوا الابتكار والتصرف فى كل الأجهزة التعليمية ، وهذا هو سر تخلف التعليم فى البلاد المركزية النظام اذ أنها لا تستغل كل امكانياتها ، ثم انها تؤدي الى بروز الشخصيات الطبيعية القابلة للخضوع للأوامر المركزية فتجعل منها الصف الأول فى ميدان التعليم ، واذا تسلط مثل هذا النوع من الشخصيات على التعليم أدى ذلك الى جموده وتخلفه ، وهكذا جمّد التعليم وتخلف فى كل البلاد ذات النظام المركزى . وقد وضح لنا ذلك تماما فى كل من فرنسا وايطاليا .

(١) هناك ٥ مراكز بحث فى ايطاليا تختص كل منها بناحية خاصة وهى :
a) Centro Didattico Nazionale per la scuola Materna, Brescia.
b) Centro Didattico Nazionale per la scuola primaria, Roma.
c) Centro Didattico Nazionale per la scuola tecnica, Roma
d) Centro Nazionale per i Rapporti Scuola Famiglia, Roma
e) Centro Didattico Nazionale per i licei, Roma.

مفهوم الانسانية اذن فى فرنسا وايطاليا هو الذى حدد وظيفة المدرسة باعتبارها مكانا تحفظ فيه المواد التى يرويها تكون الانسان الكامل ، ولضمان الحفظ قام الامتحان وأمكن توحيدهم فى حالات كثيرة ما دامت المناهج موحدة وقامت السلطات المركزية بالاشراف على التعليم وتوجيهه بأجهزة مختلفة تناسب مع ضخامته ، وما دام المعلم مجرد موصل لذلك كان مرتبه بسيطا ، ويحرك المعلم أجهزة خارجية تجرب وتبحث ثم تعرض عليه الاخذ بتجاربها وبحوثها فيقوم بتنفيذ ما يملى عليه ، وهكذا قامت السلطة المركزية فى هذه البلاد بوضع المناهج والنظم والتجريب فى يدها ، واتخذت من مراكز البحث والوثائق وسائل للتجريب وتوصيل نتائج هذه التجارب ، وتطلب الاشراف على التنفيذ تجنيد مجموعة طيبة من المفتشين ، كل قد تخصص فى مادته فأصبح يحس بأنه المسئول عن هذه المادة ، أما المعلمون فينفذون ما يراه هو صالحا ، وهكذا انتقل مركز العملية التعليمية فى فرنسا وايطاليا من التلميذ الى السلطة المركزية للتعليم ، وكلما قربت من السلطة المركزية كلما شعرت بمسئولية التعليم ، وكلما بعدت عنها شعرت بضعف مسئولية التعليم حتى تصل الى المدرس والتلميذ فتجد الشعور بمسئولية التعليم فى غاية الضعف ، ومن هنا جاءت أهمية التفتيش والامتحانات والمطالبة بالسلطة وهكذا . مثل هذا النظام قد يؤدي الى نبوغ بعض المتعلمين والى ظهور بعض الاتجاهات الحديثة فى التعليم لأن الكفايات مكرسة فى السلطة المركزية ولكنه لا يرفع مستوى التعليم العام .

ونظرا لأن أهداف التعليم مركزية فان مساهمة الأفراد فى التعليم محدودة ، وكذلك السلطات المحلية ، وتظهر هذه المساهمة على صورة خدمات اجتماعية أكثر منها تعليمية كالمعاونة فى التغذية أو مساعدة الفقراء من التلاميذ . أما الاشتراك الجدى فى العملية التعليمية فغير واضح فى هذه البلاد .

فاذا انتقلنا الى مجموعة البلاد الأخرى التى زرتها (سويسرة • ألمانيا الغربية • الدنمرك • السويد) نجد محور التعليم يدور حول تكوين انسان بمفهوم آخر ، فالانسان هو مواطن قادر على اكتشاف قدراته واستعداداته واستغلالها الى أقصى حد ممكن فى مجتمع يعترف بقيمة الفرد كفرد وبصرف النظر عن أى اعتبار آخر فالقدرة اللغوية فى منتهى الأهمية ولكنها لا تزيد فى أهميتها كثيرا عن القدرة الميكانيكية أو غيرها . فهذه البلاد تقدر أهمية التراث الثقافى ، ولكنها ترى أن هناك أشياء أخرى الى جانب التراث الثقافى لها نفس الأهمية . ومن هنا ارتفعت منزلة الصانع وأصبح ينظر اليهم نظرة كلها اعتبار ، وترتب على ذلك أن شعر الصانع بأهميتهم ، فأصبحت تلقى الصانع فتشعر بأنك تتعامل مع شخص يدعوك تصرفه الى احترامه بنفس الدرجة التى تحترم بها أصحاب المهن الأخرى كالاطباء والمهندسين والمدرسين

ومن هنا جاءت أهمية التعليم الفني واحترام العمل اليدوى وحلته مشكلة الاقبال الشديد على التعليم الجامعى ، وهى مشكلة صعبة الحل فى كثير من بلاد العالم الأخرى .

ولما كانت المدرسة مكانا لنمو كل تلميذ وفق قدراته وتهيئة الجو الصالح لذلك نجد أن المدرسة الألمانية مثلا ، والسويدية والدنمركية والسويسرية، قد تركبت تركيبا آخر غير التركيب المألوف فالجلسة التقليدية والمقاعد المصفوفة والسبورات السوداء الأمامية قد أخذت تختفى ، ان لم تكن قد اختفت فعلا من أكثر المدارس ، وحلت محلها مقاعد متحركة تساعد التلاميذ على أن يعملوا فى مجموعات والسبورات الخضراء تحيط بالفصل فى كل الاتجاهات والمدرس أصبح ينتقل بين التلاميذ هنا وهناك أو ينتقل اليه التلاميذ حيث يستقر على مقعد شبيه بمقاعد تلاميذه .

وقد تخلصت المدرسة الألمانية بنوع خاص من شكلية المدرسة ، خصوصا بعد أن هدمت الحرب كثيرا من مدارسها القديمة وأعيد بناؤها ، كذلك هدمت معظم المصانع وأعيد بناؤها بشكل حديث . وكانت نتيجة القضاء على الكثير من شكليات المدرسة وتحسين حال المدرسة أن قربت المدرسة من المصنع ، ولم يعد هناك الفارق الكبير الذى نلاحظه عندنا بين المدرسة والمصنع ومكاتب العمل وهكذا . . فالكل مرتب بحيث يؤدي وظيفته والوظيفة فى كل الحالات انسانية ، ففى المدرسة ناس ، وفى المصنع ناس ، وفى المكاتب ناس ، والجميع لهم نفس القيمة ، ولذلك ركب المصنع والمدرسة والمكتب بحيث يضم أناسا من قيمة واحدة ، فكان من الطبيعى أن يكون وجه الشبه بين الجميع كبيرا . وهذا من عوامل الاقبال على التعليم الفنى ، فزيادة عن ارتفاع قيمة الصناعة فى نظر الناس فمكان الصناعة قريب الشبه بغيره من أماكن العمل ، ولذا أقبل عليه الشباب ولم يشعر بفارق كبير بينه وبين المدارس العادية . وتقدير قيمة الناس كناس بصرف النظر عن أى اعتبار آخر ترتب عليه أن استجاب العاملون فى الميدان الصناعى بوجهة النظر هذه فأصبحوا أناسا حقيقة ، وأخذوا بقيم الناس فمالوا الى الأخذ بأسباب الثقافة العامة ، وهذا ما يشاهد فى إقبال تلاميذ مراكز التلمذة المهنية فى ألمانيا على التعليم الاجبارى يومين أو يوما فى الاسبوع ، وهذا نفسه هو الذى دعا الى اقبال المزارعين والصناع فى الدنمرك على المدارس الشعبية ، فنجحت هناك أى نجاح رغم أن مصروفاتها الدراسية مرتفعة ، وكثيرا ما تتجاوز طاقة الراغبين فى الالتحاق لدرجة أن من يحصل منهم على منحة للاشتراك فيها يسارع الى ذلك ، وقد يعرض نفسه لفقدان وظيفته بسبب الانقطاع للدراسة ويرتبط بموضوع أدراك المجتمع الجرمانى والاسكندنافى لمفهوم الانسان وأهميته كفرد مفهوما آخر له أهميته فى تشكيل التعليم وتوجيهه ، وهو أن الانسان مستعد للعمل ، فالاصل فى

الحياة هو العمل والراحة تأتي كنتيجة للعمل وان عزوف الانسان عن العمل لا يرجع الى أنه خلق بطبعه غير ميال اليه ، وانما لان تركيب العمل قد أبعدته عن المجال النفسى للعاملين .

وهذه النظرية تقلب كثيرا من مظاهر الحياة المدرسية ، كما تبدو لنا فلا نعود نطالب بالامتحانات ظنا منا أن الانسان لا يعمل الا اذا دفع الى العمل دفعا ، وعوقب على الاهمال أو أن نطالب كمفتشين ورؤساء بالتمسك بأهداف سلطة الثواب والعقاب ثم نتفنن فى بحث الامتحانات ووسائل التقويم قبل أن نتفنن فى بحث اعادة تركيب النظام المدرسى بحيث يحقق حاجات التلميذ والمدرس والناظر فلا نعود فى حاجة الى استعمال هذه الوسائل على هذه الصورة ، وانما نستخدمها كوسائل لتقويم الناس لاعمالهم أنفسهم بأنفسهم .

فامتحان القبول فى المدرسة الثانوية الاكاديمية فى المانيا (الجمنزيوم) الذى يتم فى سن العاشرة فضلا عن أنه قاصر على بعض المواد فانه ليس الوحيد الذى يقرر مصير التلميذ وانما يرجع فيه أيضا الى بطاقة التلميذ ، كما يجرى التشاور مع ولى الأمر وعلى ضوء هذا كله يلتحق بعض التلاميذ الى المدرسة الاكاديمية أو يبقون فى المدرسة الأولى ، وأبواب التعليم دائما مفتوحة بمعنى أن المدارس الاكاديمية والفنية يمكن الانتقال بينها فى كل وقت ما دام التلميذ يريد ويثبت كفايته لنوع التعليم المرغوب فيه ، ومع ذلك فان الاقبال على التعليم الجامعى لم يصل بعد الى درجة المشكلة على النحو المألوف عندنا ، والذى يضطر لايقافه عن طريق التعلق بأهداف الامتحانات ونتائجها وغير ذلك من الوسائل التى يشكو منها الناس بحق ، والتى لا تجد سندا علميا قويا .

ونظرا لأن مركز العملية التعليمية هو التلميذ ، كان المدرس وهو أقرب الموجهين اليه فى منتهى الأهمية ، ويعتبر المعلم فى البلاد الاسكندنافية وفى المانيا أيضا منسقا وموجها ومنفذا بالنسبة للعملية التعليمية ، ولذلك عنى بأعدادهم ، سواء كان هذا الأعداد فى داخل الجامعة أو خارجها ، ففي بعض الولايات الالمانية مثل هامبرج يعد المدرس فى الجامعة ، ولكنه يعد اعدادا عريضا فمدرس الثانوى مثلا لا بد أن يتخصص فى مادتين على الأقل من دراسات فى التربية وعلم النفس . أما الطرق الخاصة بتدريس المواد والتدريب العملى فى المدارس والاختبار العملى فيتم تحت اشراف السلطة المدرسية (١) وفى بعض الولايات مثل ولاية Hesse . يتم خارج الجامعة بنفس النظام .

(١) يعتبر المفتش رئيس لجنة امتحان التربية العملية وتتألف هذه اللجنة من المفتش والناظر وأستاذ التربية .

ولكل نظام من يؤيده ويعارضه • فمن يعارضون (٢) الاعداد فى الجامعة يرون أن اعداد المعلمين فى الجامعة من شأنه أن يخفض مستوى التعليم الجامعى • فالمطلوب من التعليم الجامعى التخصص العميق • والمطلوب فى اعداد المعلمين سعة الأفق ، لا التعمق ، ونظرا لاختلاف الهدفين ، فالأفضل أن يتم الاعداد خارج الجامعة ولا بأس من أن تعير الجامعة بعض أساتذتها للتدريس فى معاهد المعلمين المستقلة لمعاونتها على أداء رسالتها العريضة •

ومتى امتحن الطالب الامتحان الثانى (العملى) ونجح فى خلال سنتين من العمل التجريبي أصبح معلما له حصانته ، وأصبح عقابه أو نقله ، مسألة تخضع لنظم تعترف بقيمة الانسان كإنسان لا كآلة •

ذكرت لى احدى مفتشات همبرج وسنها ٦٤ سنة بأنها لم تنقل مدرسا كعقاب طوال حياتها كمفتشة (١٥ سنة) سوى فى حالة واحدة (٢) وطلبت اليه اختيار المكان الذى ينقل اليه وفعلا تم تحقيق طلبه بعد أن عرضت عليه الأماكن الحالية فى الجهات المختلفة •

ونظرا لان المفتش قد اشترك فعلا فى اعداد المدرس فان العلاقة بينهما تظل علاقة الطالب بأستاذه وزميله فيلجأ اليه دائما للتعاون فى التغلب على الصعوبات •

ولما كانت عملية التدريس هى أهم العمليات فان النساظر يقوم عادة بالتدريس (تصل حصصه فى كثير من المدارس الألمانية والاسكندنافية الى ١٥ حصة فى الاسبوع) ، بالإضافة الى الاعمال الكتابية ، فليس فى معظم المدارس كاتب ، وانما يقوم بذلك الناظر وقد يستعين ببعض المدرسين فى نظير اعفائه من بعض الحصص التى يقوم بها وليس هناك خدام ، على النحو المعروف عندنا ، وانما هناك بواب له سكن خاص فى المدرسة ويقوم بالنظافة جماعات من عمال النظافة يقومون بعملهم قبل بدء اليوم الدراسى وبعده ، ويتسلمها البواب منهم نظيفة ثم يسلمها الى مدرس الفصل ليتولى هو وتلاميذه المحافظة عليها حتى يتركوها له آخر النهار • ونظرا لأهمية المدرس كان مرتبه معقولا (ما بين ٥٠ ج شهريا فى المانيا الى ١٠٠ ج فى السويد لمعلم المرحلة الاولى) •

(١) هذا رأى مجموعة من أساتذة الجامعات فى المانيا ، وليس رأى كاتب هذا المقال •

(٢) حالة تعذر فيها على المدرس التعاون مع زملائه وناظر المدرسة •

ومع هذا فان جملة تكاليف التلميذ فى المرحلة الاولى فى هذه البلاد لا تزيد عن جملة تكاليف التلميذ (١) عندنا بنفس النسبة التى تزيد بها مراتب المعلمين ، لأن المعلم يؤدى أعمالا كثيرة وكذلك للوفر الذى يحدث نتيجة عدم وجود كتبة ولا خدم . والواقع أن شكوى المعلمين عندنا من كثرة الحصص ليست هى الشكوى الحقيقية ، انما الشكوى الحقيقية للمعلم فى نظرى هى :

١ - ضرورة النظر اليه كإنسان وتقديره على هذا الاساس .

٢ - المرتب الذى يساعده على أن يعيش فى مستوى انساني، فاذا عاملناه كإنسان من الناحية المعنوية والمادية أمكن أن نطالبه بأن يعمل كإنسان يؤدى واجبه الى أقصى طاقة ، ويتمتع بأداء واجبه لا بطول العطلة والرغبة فى الانصراف من العمل وهى رغبة ترجع الى أنه يعمل ولا هدف له من العمل ، وانما يعمل لتحقيق أهداف الغير وكل المطالب التى تتكرر فى حديث رجال التعليم (من مثل الحاجة الى كاتب أو فراش أو علاوة ناظر... الخ) سببها فى نظرى شعوره بأنه لم يصل بعد الى المستوى الانساني ماديا وأديبا ورغبته فى الوصول الى ذلك اما عن طريق بسط السلطان على الخدم والكتبة أو الحصول على بعض حقه المادى .

ونظرا لان المعلم فى البلاد الاسكندنافية انسان من أهم صفاته أنه يعرف نفسه ويعمل على تحسين نفسه بنفسه ، اختيار للقيام بعمله على هذا الاساس ، أمكن أن نتصور شيئين لا وجود لهما فى البلاد اللاتينية هما :

١ - اقبال الناس على مهنة التعليم اقبالا جعل الكثير من مدارس المعلمين فى الدنمرك مدارس خاصة بمصروفات وجعل طلاب المعلمين من خيرة الطلاب استعدادا للعمل والدراسة .

٢ - الاقبال على التدريب مع أنه اختياري دون المطالبة بشهادة أو ترقية ففي همبرج معهد لتدريب المعلمين يقبل عليه المعلمون بمحض اختيارهم ، وكل الذى يحدث أن مراكز الوثائق والبحوث التربوية وجمعيات المعلمين دائبة الاتصال بالمعلمين واثارتهم نحو التطورات الجديدة فى عملهم مما يدفعهم كناس يحبون العمل ، ويسعدون عن طريق اتقانه ، الى الالتحاق بمعاهد تدريب المعلمين رغبة منهم فى

(١) حوالى الضعف فقط رغم أن مرتب المعلم فى السويد ١٠ أضعاف مرتب المعلم عندنا .

تحسين كفايتهم العلمية قبل أى شىء آخر . أما اختيار النظار فيتم عن طريق الانتخاب فى حدود شروط معينة .

ووظيفة المفتش فى هذا الجهاز الانسانى التعاونى هى وظيفة المعاونة فى اعداد المعلمين وتدريبهم والمعاونة فى رفع مستوى التعليم كلما طلب منه ذلك أو شعر هو بالحاجة اليه ، ومعاونة المدرسة على استكمال حاجاتها المختلفة .

ومدرس المرحلة الأولى مدرس فصل ، وهذا لا يمنع من أن مجموعة مدرسى المدرسة يتكاملون ، بمعنى أن نجد من بينهم من يتقن الموسيقى ومن يتقن الاشغال والرسم وهكذا . . . ويقوم المدرسون فيما بينهم تحت اشراف النظار بتنسيق العمل فيما بينهم بحيث يتبادلون تلاميذهم فى بعض الحصص التى تحتاج الى اتقان ناحية خاصة قد لا تتوفر فى المدرسين جميعا ، ومفتشو الأقسام كذلك كل مسئول عن قسمه ولكنهم يتكاملون ويتعاونون كل فى حدود امكانياته على حل المشكلات التى تدعوهم المدرسة الى حلها .

أما المدرسة فقد طالت عدد سنواتها (نظام السنوات التسع هو المتغلب فى المدارس) حتى يمكن الاشراف على التلميذ وتوجيهه (فى المانيا من ٦ الى ١٠ ثم ١٤ - ١٥ ابتدائى أو من ١٠ - ١٩ ثانوى أكاديمى) . . المدرسة الاولى ابتدائية والثانية ثانوية ولا نزاع بين الاثنين (١) .

ونظرا لان مرحلة التعليم الابتدائى بنوع خاص يقوم بها ناس لأهداف انسانية محلية كانت علاقتها بالجماعة المحلية قوية (تساهم فى المباني والتغذية والمناهج وغيرها) . أما مراتب المعلمين فعادة حكومية . . ومن هنا سهل قيام تعاون بين المدرسة والمجتمع وقيام جماعات الآباء والمدرسين بوظائفها الى غير ذلك . . وسهل جعل المناهج محلية .

وقامت السلطات التعليمية المحلية بالاجتماع معا فى صورة مؤتمر اتحادى مرة فى كل ولاية (كانتون) كما فى سويسرا أو فى العاصمة بون (كما فى المانيا) أو فى مقر الحكومة الملكية كما فى استكهلم وكوبنهاجن ، وأصبحت مراكز الوثائق والبحوث تحل المشكلات العامة ثم تعيدها الى المناطق التعليمية لتتولى كل منها تنفيذ ما تراه مناسبا ، وقامت السلطات المركزية بزيارة تهدف الى نقل نتائج الخبرات . وهكذا قام نظام لامركزى سليم وصحيح فى البلاد

(١) قارن ذلك بالحالة فى ايطاليا حيث يقوم نزاع بين المعلمين الابتدائي والثانوى حول المرحلة المتوسطة (من ١١ - ١٤ سنة) .

الاسكندنافية وفي ألمانيا وفي سويسرة بسبب قيام فلسفة معينة تؤمن :

١ - بأن العملية التعليمية عملية انسانية يقوم بها ناس لتحقيق أهداف انسانية وينبغي أن يعامل كل من يعيش في هذا المحيط الانساني معاملة انسانية كريمة ، سواء من حيث الأوضاع المادية أو الاجتماعية ، فالتلميذ انسان له قيمته ، وله قدراته ، التي يجب تنميتها وتقديره هو على أساس هذا النمو لا على أساس قيم خارجية مفروضة .

والمعلم انسان راقب في العمل وفي تحسين نفسه وكل الاجهزة من حوله معاونة له على تحقيق ذلك .

ونظرا لان المهمة التي يقوم بها المعلم مهمة عالية لانها تمس الناس والجماعة ، فقد ترك أمر اختياره في حالات كثيرة الى السلطات المحلية بل والناس المحليين في كثير من الاحيان .

أما الكتب المدرسية وأدوات المعامل فهو المسئول عن اختيارها من بين مجموعة الكتب التي بحثتها هيئات متخصصة وأقرتها ، ولكل مدرسة ميزانيتها التي تنصرف في حدودها وعن طريق النظام اللامركزي السليم أمكن تفرغ كبار رجال التعليم للبحث والدراسة والتجديد بدلا من التفتيش والرقابة ، كما ظهرت معاهد كثيرة متفرقة للبحث التربوي في كثير من الولايات الألمانية ولم تقم هذه على أساس توفر الامكانيات والكفايات منذ البداية ، ولكنها آمنت بأن الشيء يبدو صغيرا ثم ينمو ، وهكذا نجدها بدأت صغيرة ثم نمت لأن الناس يؤمنون بنموها ، ونمت مراكز الوثائق والتبادل التربوي ، لأن الناس كذلك يؤمنون بنموها ، وأمكنها أن تستغل الأموال التي تأتيها من الحكومة المركزية أو الهيئات العالمية ، وهكذا نشأ معهد اليونسكو للتربية في هامبرج أو المعهد العالي للبحث التربوي في فرنكفورت ومركز الوثائق والدراسات التربوية في بون .

٢ - وما دامت العملية التربوية عملية انسانية فان الناس أيضا مصدر كبير لهذه المعلومات ، وهكذا قامت مراكز البحث التربوي على أساس توفير وسائل الإقامة للاستاذة وطلاب البحث ليعيشوا معا ويبحثوا معا ويتبادلوا الرأي ويوفر كل منهم للآخر جوا علميا

سليما وامكانيات علمية صحيحة (معهد همبرج • معهد فرنكفورت •
المدارس الشعبية في الدنمرك •)

وليس معنى هذا أن البلاد الاسكندنافية والمانيا وسويسرا قد استطاعت أن تتغلب تماما على مشاكل التعليم ، فالظاهر أن معدل حدوث المشاكل أسرع من معدل حلها حتى في السويد التي لم تشترك في الحربين الماضيتين نجدها قد اضطرت لقلّة المباني المدرسية الى اصطناع ما يسمى بالفصول الطائرة (٣٥ فصلا في مدرسة ليس بها سوى ٢٤ حجرة دراسية) وشعب اللاب في شمال السويد لا يجد كفايته من المعلمين الراغبين في الإقامة مع الاولاد ونصف المدارس تقريبا في همبرج قد هدمتها الحروب وأعيد بناؤها في صورة جزئية (الفصول أولا ثم الامكانيات الأخرى التعليمية ثم الملاعب • وبعض المدارس تتألف من ٩ فرق في ٣ فصول ، وهذه حال كثير من مدارس القرى) • والمعلم في بعض القرى يقوم بأعمال أخرى حكومية وغير حكومية : أمين مكتبة للقرية مثلا أو مسجل العقود بها بالإضافة الى عمله أحيانا كناظر ومدرس وحيد • والتلاميذ قد ينتقلون مسافات في بعض القرى النائية •

حقيقة ان بعض البلاد تقدم وجبة غذاء كاملة مطهية مثل السويد (وجبة يعلن عنها في الصحف أسبوعيا في المدن) ولكن بلادا أخرى لا تقدم غذاء لتلاميذها مع أنها تشعر بالحاجة الشديدة اليه •

والبلاد الألمانية ما زالت تتبع نظام نصف اليوم (الدراسة من الثامنة والنصف صباحا الى الثانية عشرة والنصف ظهرا) • ولكن الذي نريد أن نؤكد أنه هذه البلاد قد حلت مشكلاتها كلها حلا انسانيا • فالتلميذ في العادة يحصل على اشتراك مجاني اذا بعدت مدرسته عن منزله كيلو متر • والواجبات المدرسية تشغل وقتا كبيرا من فراغ تلاميذ المدرسة الألمانية ، ومع ذلك فشكوى أولياء الأمور كبيرة ، خصوصا بعد أن بدأت السيدات يعملن ويتوقع تعديل ذلك ، فالرأي العام هناك له قيمته • والمعلم الذي يقوم بأكثر من عمل يقوم به بأجر اضافي وفي غير أوقات الدراسة ، وفي حالات كثيرة يساعده هذا العمل على حسن الاتصال بأولياء أمور التلاميذ • وهكذا ••

وخلاصة القول أن اصلاح التعليم في أي بلد يجب أن يتجه نحو اصلاح فلسفته من أساسها فيعيد تركيبه على أساس انساني حتى يحقق أهدافه الانسانية ، بمعنى أننا حين نفكر في التغذية - فلنفكر في تقديم وجبة انسانية ، وحين نفكر في المباني المدرسية يجب أن نفكر في اقامتها في مستوى انساني ، وحين نفكر في المناهج فيجب أن نفكر في وضعها بحيث تؤدي الى نمو كل انسان وفق قدراته • وحين نفكر في وضع وسائل التقويم

فلنفكر فى وضعها بحيث تساعد على تعريف كل تلميذ بقدراته قبل أن نفرزه الى أنواع، وحين نختار المعلمين نختارهم على اعتبار أن كلا منهم انسان قادر على القيام بعمله ، راغب فى أدائه على أحسن وجه ، وأن نعامل كلا منهم ماديا وأديبا على هذا الاساس ، وحين نركب الجهاز التعليمى فلنركبه على أساس أهمية العملية التعليمية الاولى القائمة بين المدرس والتلميذ ، وأن الاجهزة الأخرى أجهزة معاونة لهذه العملية وليست مراقبة لها ، فهذه هى رسالة الإصلاح الحقيقية التى ينبغى أن نتجه نحوها • وهى نفسها رسالة الإصلاح العالمى التى ينبغى أن تحشد لها جهود اليونسكو ، فعليه أن يحدد أهداف التعليم الانسانية العالمية ويترجمها الى برامج ووسائل تعليمية عامة ونظم الخ • فتحدد حقوق التلاميذ وحقوق المدرسين وحقوق الجماعة ، وتوضح البرامج والوسائل التعليمية فى حدود هذه الحقوق • أما الدوران فى داخل الاطارات التعليمية وترقيعها من هنا ومن هناك بادخال جزء من نظام يبدو ناجحا فى بلد من البلاد لانه متطور مع تطوراتها التعليمية فمن شأنه أن يزيد من فساد التعليم ويبدد القوى فى غير طائل ، وهذا هو سبب العقم الذى نشاهده فى كثير من أجهزة التعليم ونظمه فى العالم رغم ما يبذل فيها من جهد ومال ، فليس المهم أن نبذل الجهد والمال ، وانما المهم أن نحدد الدائرة التى تبذل فيها الجهود والأموال حتى تأتى بثمراتها المرجوة ، والله ولى التوفيق •

العلاقات الإنسانية في الجهاز التعليمي

للدكتور مختار حمزة

المدير المساعد لشئون المشروعات بإدارة البحوث الفنية

ان فهم العلاقات الانسانية في الجهاز التعليمي كما في أى جهاز آخر فهما شاملا يتطلب الماسا بالاسس العامة للعلوم الاجتماعية والنفسية ومن بينها علم النفس الاجتماعى وعلم الصحة النفسية .

ومن أهم الأسس التى نستند اليها تحليل العوامل السيكولوجية التى تؤثر على الشخص حين يكون بمفرده وحين يكون ضمن جماعة ومحاولة فهم موقف الشخص باختلاف طبيعة الجماعة وعدد أفرادها وموقفه منها والظروف التى تحيط به أثناء تعامله معها .

فموقف المدرس مع تلاميذ فصله يختلف عن موقفه مع أحد تلاميذ هذا الفصل ويختلف عن موقفه مع مدرس زميل له، وعن موقفه مع زملائه كجماعة، وعن موقفه مع ناظر المدرسة ومع مدير المنطقة أو مع رجال الديوان العام ، ويتغير الحال اذا كان الموقف داخل الفصل عنه اذا كان فى الملعب أو خارج جدران المدرسة . ولكل موقف من هذه المواقف مجموعة من القوى التى تؤثر فى المجال وتلعب دورا كبيرا فى تشكيل العلاقات الانسانية ونموها وتطورها . وبالرغم من هذه الاختلافات التى ذكرناها، فالناس جميعا فى جميع المواقف يحتاجون الى اشباع النواحي الآتية :

١ - الشعور بازدياد المكانة والشعور بالأهمية ، ولذلك ينبغي أن نلجأ الى بعض البواعث المناسبة كالمديح والاطراء ، فاستعمالها بحذق وفطنة يجعلهما من أقوى الدوافع لاجادة العمل ، وعلى العكس اظهار الامتناع أو التهكم أو السخرية فلهذه أسوأ الآثار على الفرد وخاصة على نفسية المرءوس - وان من أوجب واجبات كل منا أن يساعد كل من يتصل بهم على احترام الذات .

٢ - والأمر الثانى الذى يحتاج اليه كل فرد هو ضرورة الشعور بالأمن والطمأنينة فى تبعياته وفى وظيفته وفى دخله وفى كل جوانب الحياة وبذلك يتمكن من التفرغ الى الانتاج وعدم الرغبة فى التعامل مع البعض أو التعامل غير المثمر مع البعض الآخر .

٣ - والأمر الثالث الذى يحتاجه المروءوس من رئيسه فى العمل أن يقدر الرئيس للمروءوس ظروفًا خارجة عن دائرة العمل وأن أثرها ينعكس داخل دائرة العمل ومن هذه ظروفه العائلية وصحة زوجته ومدارس أبنائه وما إلى ذلك وأن سؤالًا سريعًا من المدير أو الناظر لمدرسه عن صحة زوجته أو نتيجة الكشف الطبى على أبنائه أو سيرهم بالدراسة أو ما إلى ذلك من شأنه أن يوجد رباطًا متينًا وأن يدعم العلاقات الانسانية .

٤ - والأمر الرابع الذى يحتاج إليه كل مروءوس من رئيسه اعطاؤه الثقة والحرية فى التحديد والإطلاع والابتكار وفتح ميادين جديدة لم يطرقتها غيره من قبل وتشجيعه ليقبل عليها وتشجيع غيره ليقبل على ميادين أخرى دون تعارض أو تصادم .

فمن المهام الرئيسية للمدير أو الرئيس أن ينسق بين مختلف الجهود وأن يستغل سلطته لضبط الأمور والعمل على أن يحتفظ كل صاحب حق بحقه .

٥ - والأمر الخامس الذى يجب أن ندركه تمامًا هو أن العمل لا بد وأن يخلف بين كل حين وآخر بعض الملل أو السأم وهذا يتطلب إدخال بعض البرامج الترفيهية كإقامة المباريات الرياضية أو القيام بالرحلات أو ما إلى ذلك من ألوان النشاط التى يمكن أن يتم فيها تسوية الاختلافات ومناقشة المضايقات والتنفيس عما يجيش بالصدر . وأن الجو الاجتماعى خارج جدران المدارس يسمح عادة بتخفيف القيود وتكسير الحدود الصناعية التى تقف عادة حائلًا بين الرئيس ومروءوسيه ففى مثل هذا الجو تتجاوب الانفعالات مما يؤدي بالمروءوس لأن يعمل أكثر وبمجهود أقل . وعلى الرئيس أن يضع نصب عينيه مبدأ هاما وهو أن يضع نفسه مكان الآخرين دون أن يتأثر تفكيره بميوله وأهوائه وأغراضه الشخصية .

وهنا يجدر بنا أن نتحدث عن الطرق والأساليب التى يتبعها الرئيس حين يؤاخذ مروءوسيه ويصحح خطأه وذلك بالعمل على اكتشاف أسباب الأخطاء ثم العمل على تلافيها بدلا من الالتجاء إلى العنف والتهديد . وذلك لأن التصويب القويم وهو من أدق أعمال الرئيس أو المدير أو الناظر أو المفتش يتطلب منه أن يعمل على إعادة بناء الثقة بالنفس والشجاعة فى غير خوف ، وأن يبعث على التعاون فى غير مذلة أو انسياق . وهناك بعض الشروط التى يتطلبها فن التصويب نذكر من بينها ما يأتى :

١ - على الرئيس أن يبدأ بتجميع كل الدقائق اللازمة عن المشكلة موضع الخطأ . وعليه أن يمسك الحيط من أوله ويتابعه وان يحاول أن يمسك بجميع الحيوط التي يحتمل أن يكون لها ارتباط بالمشكلة .

٢ - ويحسن اختيار مكان هادئ ليجلس فيه منفردا مع الموظف المستول وأن يكون الموقف بأكمله هادئا مستقرا .

٣ - وعلى الرئيس أن يصيغ أسئلته جيدا ، وينبغي البدء دائما بسؤال مباشر دون أن يحمل معنى الاتهام . فمثلا في حالة مواخذة موظف يأتي الى عمله متأخرا يقال له :
« يا فلان لقد تكرر مجيئك الى العمل متأخرا فهل هناك أسباب نستطيع أن نساعدك في التغلب عليها ؟ » .

فهذا سؤال مباشر ومخفف اذا قورن بالصياغة الآتية :
« لماذا تسهر في الليل ، وتأتى متأخرا الى عملك ؟ »
اذ أن هذه الصورة الأخيرة تتضمن اتهاما وقد تؤدي الى حرج كل من الطرفين .

٤ - وبعد القاء السؤال ينبغي ان تعطى فرصة كافية للشخص لكي يتحدث عما يخالجه ويفصح لك عن كل ما يريد .

٥ - وبعد ذلك يجب على الرئيس أن يدرس بعناية كل ما يصل الى يديه من بيانات قبل بدء التصويب .

٦ - وليكن واضحا أن لكل فرد طريقة تناسبه في التصويب ، فلا يمكن معاملة جميع الموظفين بنفس الطريقة ، فهم يختلفون في مراكزهم ومستوياتهم وعقلياتهم وأحاسيسهم وينبغي أن تعتبر كل حالة انها فريدة في نوعها وانها تحتاج الى معاملة خاصة .

٧ - ولو حدث ان استثير الموظف لسبب أو لآخر فينبغي أن يظل الرئيس محتفظا بهدوئه .

٨ - كما ينبغي أن يكون ختام الاستجواب والمناقشة دائما مريحا للشخص باعثة لثقتة بنفسه ولذلك نقول انه قد يتطلب الأمر أحيانا أن ينبه الرئيس مرءوسيه انه اذا لم يتحسن فانه سيجازى بخصم العلاوة أو النقل من وظيفته أو الفصل أو ما الى ذلك .

فإذا حدث هذا التنبيه فلا يجوز أن يكون ذلك في نهاية المقابلة بل لا بد للرئيس من أن يعمل على إعادة الثقة الى نفسه قبل مغادرة المكان .

وقبل أن نترك موضوع التصويب هذا ، يجدر بنا أن نتذكر ان المصلحة قد تقتضى أحيانا التغاضى عن بعض الأخطاء وعدم الهبوط بأمر التصويب الى مستوى اللجاجة وانتقاء أنسب الأوقات وأنسب الظروف للقيام بمهمة التصويب .

ومن الأمور التي تؤدي الى تحسين جو العلاقات الانسانية هي حرص الجميع على حسن استقبال الموظف الجديد ومساعدته على أن يحتل مكانته وان يؤدي عمله على خير وجه .

ونحن هنا نفترض أن المنطقة أو المدرسة أو الوحدة أيا كانت ينتظم فيها العمل بحيث يستطيع كل موظف أن يحدد مسئولياته وواجباته تحديدا كاملا وانه يعرف مداه ومدى ارتباط عمله بعمل كل شخص آخر في الوحدة على وجه التحديد .

وأن أى اضافة الى القوى البشرية التي تعمل في احدى الوحدات قد تعمل على اساءة الجو الاجتماعى اذا لم تتحدد جميع الأمور تحديدا واضحا ، وهذا هو ما يجعلنا نشير الى أهمية استقبال الموظف الجديد وتوجيهه الى العمل الذي يناسبه تماما مع احاطته بجميع التفاصيل التي تلزمه من حيث المكان والزمان والرؤساء وطبيعة العمل والاعمال الاضافية والمسكافات والاجازات وفرص الترقى وما الى ذلك .

ثم ينبغى أن نوجه جميع الجهود لتوجيهه الى ما فيه مصلحته ومصلحة العمل واحاطته بجو يشعره بالعزة والكرامة والثقة بالنفس والثقة بالجماعة التي يعمل معها والاعتزاز بالجهة التي أصبح يعمل فيها .

كذلك ينبغى أن يكون مطمئنا الى أن عمله سيقدر تقديرا مناسباً وتلك هي مشكلة المشاكل فى كثير من الجهات سواء فى المدارس أو فى المناطق . ولو أن كل مدرس وكل ناظر وكل مفتش وكل موظف فى المنطقة اطمأن تماما الى أن عمله يوزن بميزان سليم ، فأغلب الظن أن الانتاج التربوى يزيد أضعاف ما هو عليه الآن .

وان تقدير كفاءة الموظف اذا تم بعناية وبطريقة موضوعية تؤدي الى تحقيق العدالة والمساواة بين الجميع فانه يصبح أفضل الاسس لاتخاذ القرارات

الخاصة بالتنقلات والترقيات وما إليها ، والواقع أن العمل على تقدير الكفاءة تقديرا صحيحا يعود بفوائد أخرى كثيرة نذكر من بينها :

١ - ان التقدير الصحيح يتطلب دوام ملاحظة الموظف في كل وجه من أوجه نشاطه وهنا قد تتضح بعض نواحي النقص في العمل والتي تتطلب التصحيح فيقوم المشرف بتوجيهه قبل أن يستفحل الخطأ .

٢ - ان اطلاع الموظف على ملاحظات الموجهين والمشرفين من شأنه أيضا أن يشجعه على الاستمرار في الاتجاهات الطيبة المثمرة .

٣ - وان قيام كبار المسئولين باستعراض تقديرات الموظفين - ان كانت تبنى على أساس سليم كما ذكرنا - تؤدي الى الاقلال من احتمال اغفال أمر أى موظف من ذوي الكفايات الممتازة وخاصة أولئك الذين يعملون في هدوء وصمت .

وان التقدير الصحيح يتطلب اتباع أساليب عملية خاصة يبحثها عالم النفس الاختصاصي .

الى هنا كنا نتحدث عن بعض الامور التي تؤثر على الجو الاجتماعي والعلاقات الانسانية داخل الوحدة سواء كانت المنطقة أو المدرسة ، وان المشكلة أكبر من ذلك ، فهناك تعاملات بين المناطق والمدارس والاهالي وأولياء الامور والطلبة مما يجعلنا أمام شبكة كبيرة معقدة من العلاقات الاجتماعية وان العمل على خلق جو مناسب في داخل كل وحدة لايعنى ضمانا لحسن سير جميع العلاقات في تلك الشبكة ، ولكنه يتضمن شيئا من التحسن . وهذا لا يمنعنا من ابداء بعض المقترحات في هذا الصدد ومنها :

ضرورة تحديد الوظائف والاختصاصات تحديدا دقيقا وواضحا للجميع
أى ضرورة الاجابة عن أسئلة من النوع الآتى :

ما هي وظيفة الادارة التعليمية في الديوان ؟

ما هي العلاقة بين الادارات المختلفة في الديوان ؟

وما هي العلاقة بين الديوان كوحدة والمناطق التعليمية ؟

وما هي العلاقة بين المنطقة والمدرسة ؟

وما هي العلاقة بين الديوان العام واداراته بالمدرسة ؟

وما هي العلاقة بين المنطقة التعليمية والادارات والمصالح الاخرى بالجهة ؟
 ويتبع ذلك سلسلة من الاسئلة عن الوظائف الخاصة من النوع الاتي :
 ما هي العلاقة بين تقارير مختلف المفتشين الذين يزورون المدرسة الواحدة ؟
 ما هي علاقة المفتش بالناظر ؟
 ما هي علاقة المفتش بالمفتش الاول وعميد التفتيش ؟
 وما علاقة المفتش الاول بعملية التفتيش ؟
 وما علاقة المفتش الاول بالمنطقة وبالديوان العام ؟
 وما علاقة الجهاز الاداري بالجهاز الفني ؟
 وما علاقة الجهاز المالي والميزانية بالادارات الفنية ؟
 تلك أسئلة قد تبدو لاول وهلة ان الاجابة عليها معروفة أو جاهزة ، ولكن حقيقة الامور انها غير محددة تحديدا كافيا .

وان الكثير من الصعوبات التي نجدها في الاجهزة التعليمية يكون مردها الى عدم تحديد الاختصاصات تحديدا كافيا مما يؤدي الى تضارب الاقوال أو تعارض الجهود أو ما الى ذلك ، مما ينعكس أثره على العلاقات الانسانية على الجو الاجتماعي بصفة عامة ، ويؤثر في النهاية على « التلميذ » الذي نهدف جميعا بجميع أجهزتنا ونظمنا الادارية والفنية الى خدمته .

ويلاحظ هنا أننا لم نتكلم عن التلاميذ وعلاقتهم بهيئة التدريس والاشراف لا لأن هذا يقل أهمية عما تكلمنا فيه ، بل على العكس ، لان هذا الموضوع أكبر من أن نتناوله باختصار ، فهو لب لموضوع التربية بأكملها .

كذلك لم نتعرض لموضوع « التلميذ » الذي يثير المشكلات المختلفة في المدرسة فيعمل على اساءة العلاقات الانسانية بين الطلبة بعضهم ببعض أو بين الطلبة من جانب وإدارة المدرسة من جانب آخر ، أو بين المدرسة كوحدة ومدارس أخرى في المنطقة ، وهذا أيضا موضوع له أهمية بالغة في موضوع العلاقات الانسانية وهو أكبر من أن يعالج هنا سريعا ، فهو لب لموضوع الصحة النفسية المدرسية .

كما أنه يوجد من بين التلاميذ حالات خاصة ، فانه يوجد بين الكبار أيضا حالات مماثلة . وفي المدرسة أو المنطقة مستويات مختلفة من الكبار . فهناك الناظر والمدرسون والسكرتاريون والكتبة والمشفرون على التوريدات والحسابات والعهد والمدرّبون والحلم وغيرهم . وقد نجد من بين هؤلاء من له مشاكل خاصة كان يتصف بالغرور أو العناد أو زيادة الحساسية أو القلق أو

غير ذلك • وهذه كلها حالات تؤثر على جو العلاقات الاجتماعية وتحتاج الى أن نتناولها بطريقة خاصة حتى لا تؤثر تأثيرا ضارا ، واذا أحسن تناولها فقد تنسج في الجماعة فيما بعد وتعمل لها بدلا من أن تكون عليها •

وهذا الذي ذكرناه عن هؤلاء الكبار من الموظفين ينطبق أيضا على الاهالي وأولياء الامور مما يتطلب مهارة خاصة في المعاملة ، ومن الاساليب التي تتبعها المدارس الآن للنهوض بمستوى العلاقات الاجتماعية ما يأتي :

١ - نظام الاسر بالمدارس وما يتبع ذلك من نشاط رياضي واجتماعي متعدد الالوان ويؤدي أساسا الى تحسن العلاقات بين أبناء المدرسة الواحدة •

٢ - مجالس الآباء حيث تتعاون المدرسة مع أولياء الامور على النهوض بالمدرسة في شتى النواحي مما يؤدي أساسا الى تحسن العلاقات بين هيئة التدريس بالمدارس من جهة وأولياء أمور التلاميذ من جهة أخرى •

٣ - مراكز الخدمة العامة حيث تنفذ برامج ثقافية وترويحية واجتماعية ويحضرها الآباء والمدرسون والتلاميذ •

٤ - اللجان الاستشارية بالمناطق حيث تتعاون الاجهزة التعليمية مع باقي السلطات المحلية والهيئات والأفراد سواء كانوا من أولياء الامور أو من غيرهم على النهوض بالخدمات التعليمية الى أقصى حد حسب امكانيات البيئة وهذه أيضا من شأنها أن تؤدي الى تحسن جو العلاقات الانسانية بصفة عامة •

تلك لمحات سريعة عن بعض الأساليب التي يمكن أن تتبع للنهوض بمستوى العلاقات الانسانية ، وهناك أساليب أخرى كثيرة لمن يشاء وكلها تقوم على الاسس التي ذكرناها •

تحليل مناهج الجغرافية الحالية بالمدارس الثانوية

في اقليمي الجمهورية العربية المتحدة

للدكتور عبد اللطيف فؤاد ابراهيم

الاستاذ المساعد بكلية التربية بجامعة عين شمس

مما لا شك فيه أن الجغرافية تعد من الدراسات الهامة في المدرسة الثانوية لأنها تساعد كثيرا على بلوغ أهداف هذه المدرسة ، وبخاصة اذا راعينا في مناهجها مجموعة معينة من الأسس والاتجاهات العامة . فالى أى حد تراعى هذه الأسس والاتجاهات فى مناهج الجغرافية بالمدارس الثانوية فى اقليمي الجمهورية العربية المتحدة ؟

للإجابة على هذا السؤال قمت بتحليل مناهج هذه المادة المتبعة فى المدارس الثانوية بكل من اقليمي الجمهورية العربية المتحدة . وبنيت هذا التحليل على أهم الأسس والاتجاهات العامة التى يجب أن تراعيها هذه المناهج . وقبل أن أبين هذه الأسس والاتجاهات أشير هنا الى أن مدارس الجمهورية العربية المتحدة تستخدم مصطلح « المنهج » ليبدل على البرنامج أو المقرر الدراسى ، وسأستخدمه هنا بهذا المعنى دون أن أتعرض لمعناه الواسع الذى تستخدمه التربية الحديثة .

وأما الأسس والاتجاهات العامة التى بنى عليها هذا التحليل فهى :

١ - ان دراسة الجغرافية يجب أن تشمل نشاطا عمليا ، مناسباً ، متنوعاً فى داخل المدرسة وخارجها . ويكون النشاط على نحو يساعد على الوصول الى الاهداف التربوية التى ننشدها .

٢ - ولا تكون المعلومات الجغرافية غاية فى ذاتها ، بل تكون وسيلة لبلوغ تلك الاهداف المنشودة .

٣ - ويدرس التلاميذ برنامجاً فى الجغرافية الاجتماعية يساعد على تكوين كثير من المفاهيم والاتجاهات العامة المرغوب فيها .

- ٤ - وتتسع الدراسات بحيث تتكون فكرة عند التلاميذ عن العالم وبيئاته الرئيسية .
- ٥ - وحين تدرس الجغرافية الاقليمية يفهم التلاميذ أهم مظاهر الحياة البشرية في الاقليم وعلاقتها بالظواهر الطبيعية .
- ٦ - وتعتقد موازنات بين حياة الانسان في وطن التلاميذ وحياة الانسان في بيئات العالم الأخرى التي يدرسونها بحيث يزداد فهم التلاميذ لأحوال وطنهم .
- ٧ - ويدرس التلاميذ موضوعات في الجغرافية الاقتصادية تساعد على فهم مدى التعاون بين بيئات العالم وفهم دور وطنهم في هذا التعاون .
- ٨ - وتوجه المناهج عناية خاصة الى جغرافية البلاد العربية والعوامل التي تساعد على توثيق الصلة بين هذه البلاد .
- ٩ - ويدرس التلاميذ أهم المبادئ العامة في الجغرافية الفلكية والطبيعية مع الإشارة الى العلاقة بين حياة الانسان والظواهر الفلكية والطبيعية .
- ١٠ - وتوجه عناية الى علاقات الجغرافية بغيرها من المواد الاجتماعية لتستغل هذه العلاقات في بلوغ الاهداف العامة للمواد الاجتماعية .
- ١١ - وتكون الدراسة متصلة في كل صفوف المدرسة (أى في كل السنوات الدراسية) بحيث يساعد ذلك على فهم التلاميذ وتعلمهم وتطبيق ما يتعلمونه .
- ١٢ - وتكون البرامج مناسبة للوقت المخصص لها .
- ١٣ - وتكون البرامج مرنة مرونة تراعى الفروق الفردية بين التلاميذ وظروف كل مدرسة وامكانياتها ، وامكانيات بيئة المدرسة .

ويمكن أن نلخص نتائج هذه الدراسة على النحو الآتي :

أولاً - ان مناهج الجغرافية بالمدارس الثانوية في كل اقليم من اقليمى الجمهورية العربية المتحدة تعترف بأنماط من النشاط العملى الا أنه نشاط فى حاجة الى توسع لتزداد قيمته فى الوصول الى الاهداف التربوية التى ننشدها من تدريس الجغرافية .

فمناهج اقليم سورية تتحدث فى توجيهاتها العامة عن النشاط العملى على الوجه الآتى :

أن يعمل المدرس على « حمل الطلاب على درس الخرائط وملاحظة تفاصيلها ملاحظة دقيقة » .

« ومن الضروري أن تكون فى المدرسة خريطة طوبوغرافية مفصلة للمنطقة المحيطة بالمدينة لتمرين الطلاب على قراءة الخرائط المذكورة وتطبيقها على الأرض . وذلك بملاحظة الطرق والوديان والروافد والمنحنيات المرسومة عليها وتطبيقها على ما يشاهد على الأرض مشاهدة مباشرة » .

وعلى المدرس أن « يعنى عناية خاصة بتمرين الطلاب على الرسم لكى يثبت فى أذهانهم مواقع البلدان وحدودها » . ويحسن أن يترك المدرس « الطلاب يتعاونون أحيانا على جمع المعلومات الجغرافية بأنفسهم وترتيبها وتبادلها » .

ومناهج إقليم مصر تطلب قيام التلاميذ برسم الخرائط التخطيطية والرسوم البيانية تحت إشراف المدرس . وجاء فى نهاية منهج السنة الثانية القسم الأدبى (أى الصف الثانى قسم الآداب) : « يجب أن يستفيدوا - أى التلاميذ - مما كتب فى الصحف والمجلات وما ينشر فيها من الصور متصلا بهذه الموضوعات أى أن الحوادث الجارية يجب أن تستغل استغلالا كبيرا فى هذه الدراسة » .

وفى السنة الثانية القسم الأدبى أيضا (أى الصف الثانى فى قسم الآداب) منهج اضافى فيه جزء تحت عنوان « الجغرافية العملية » ينص على : « الخرائط وقراءتها - الأجهزة المتيورولوجية - الأرصاد » . وهذه الدراسة العملية تبدأ ببدء العام الدراسى وتكون الجغرافية العملية فيها مبنية على خبرة التلاميذ أنفسهم بالخرائط والأجهزة وتسجيل الرصد » .

ولكن التجربة أثبتت أن معظم المدارس تهمل هذا الجزء وتكتفى بإعطاء معلومات نظرية تتصل به ، وبذلك ينعدم النشاط العملى المرغوب فيه . ويرجع ذلك فى الغالب الى نقص فى الأجهزة المتيورولوجية بالمدرسة ، وعدم خبرة كثيرين من المدرسين باستخدام هذه الأجهزة استخداما سليما ، وقلة درايتهم بعملية تسجيل الأرصاد الجوية على الوجه الصحيح . وهذه حالة ينبغى علاجها .

وجاء فى منهج السنة الثالثة القسم الأدبى (أى الصف الثالث قسم الآداب) : « يكفى أن يدرب التلاميذ على استخدام الخرائط لمعرفة خطوط المواصلات عند الحاجة إليها . . . كما يقومون - أى التلاميذ - بجمع صور توضيحية . وقد يجمعون أيضا عينات لبعض الغلات والحامات » .

وفي نفس السنة الثالثة القسم الأدبي (أى الصف الثالث قسم الآداب) منهج اضافى جاء فيه : « فى دراسة حوض النيل يقوم التلاميذ برحلات الى جهات من هذا الحوض كلما أمكن ذلك » و تربط الرحلات ربطا وثيقا بالدراسة ولكن هذه العبارة عامة جدا كما أنها وردت فى منهج اضافى مزدحم فأهملها المدرسون مع الأسف ولم يعنوا بتوجيه تلاميذهم الى هذه الرحلات .

ومن المعروف أن دراسة الجغرافية فى المدرسة الثانوية يجب أن تشمل رسم الخرائط وقراءتها وتطبيقها ، وعمل قطاعات وخرائط بارزة ، وعمل رسوم وأشكال بيانية من الاحصاءات المختلفة والموازنة بينها ، والتدرب على الربط بين أنواع مختلفة من الخرائط لاستخلاص معلومات معينة ، واستخدام أجهزة الرصد الجوى ، واعداد نشرات جوية محلية وتفسيرها، وجمع الصور والرسوم المناسبة للدراسة ، والاتصال بالهيئات والشركات أو المؤسسات للحصول على نشرات واحصاءات وعينات انتاج أو نماذج ودراساتها ، وجمع عينات من الغلات والخامات ، وعمل نماذج تقريبية تساعد على فهم ما يدرس، واستخلاص المعلومات من الصحف والمجلات ، واعداد نشرة أخبار يومية محلية وقومية وعالمية من الصحف والاذاعة والتعليق عليها ، ودراسة الحوادث الجارية لمعرفة مدى تأثير العوامل البيئية فيها ، وتعاون التلاميذ على جمع المعلومات من أكثر من مصدر فى المدرسة وخارجها وتصنيف هذه المعلومات والاتفاق على اللازم منها ، والقيام بدراسات فردية ، والقاء محاضرات ، وتنظيم مناظرات ، وعقد ندوات دراسية تناقش فيها موضوعات جغرافية حية ، والقيام برحلات دراسية خاصة ، وتتبع ظاهرات البيئة المحلية ومشكلاتها ومشكلات الوطن وفهمها على ضوء ما يدرس عن البيئات الأخرى ، واعداد متحف دراسى خاص فى المدرسة وترتيبه ترتيبا يساعده على الدراسة والفهم . ولكننا لاحظنا أن مناهج الجغرافية بالمدارس الثانوية، فى كل اقليم من اقليمى الجمهورية العربية المتحدة ، وان كانت قد نصت على نشاط مرغوب فيه الا أنه نشاط ما زال فى حاجة الى كثير من التوسع .

ثانيا : ان مناهج الجغرافية بالمدارس الثانوية فى اقليمى الجمهورية العربية المتحدة تعنى باكساب التلاميذ معلومات جغرافية معينة . وهذه المناهج يمكن أن توحى الى المدرس ألا تكون المعلومات الجغرافية غاية فى ذاتها كما يمكن أن تشجعه على اتخاذ هذه المعلومات وسيلة للوصول الى الأهداف الأخرى التى يجب أن يرمى اليها تدريس الجغرافية بالمدارس الثانوية .

ولا شك فى أن حصول التلاميذ على معلومات جغرافية خاصة يعد هدفا هاما من أهداف تدريس الجغرافية فى المدرسة الثانوية . ولكن هذه المعلومات ليست الهدف الرئيسى الذى يعد غاية ما ينتهى اليه تعليم الجغرافية ، بل هى

فى الحفيقة وسائل تساعد على الوصول الى الاهداف الاخرى التى يجب أن يسعى اليها تدريس الجغرافية فى المدرسة الثانوية (وليس هنا مجال دراسة هذه الاهداف الاخرى) . فمن الممكن أن يكتسب التلميذ معلومات جغرافية كثيرة دون أن يكون لها تأثير يذكر فى فهمه المشكلات البشرية فى بيئته أو فى أية بيئة أخرى فى العالم ، ودون أن يكون لها أثر يذكر فى سلوكه العام أو نموه نموا متكاملا ، بل يكون أشبه بجهاز تسجيل للمعلومات .

ولا شك فى أن النظرة الى المعلومات الجغرافية تتأثر بعوامل كثيرة من أهمها طرق التدريس واتجاه المدرس فيها ، وفكرة المدرس عن عملية التعلم، وطبيعة الاشراف الفنى على عمل المدرس (أى طبيعة ما يعرف بالتفتيش الفنى) ، وفكرة ناظر المدرسة عن وظيفة التعليم الثانوى ، ونوع اشراف الناظر على عمل المدرسين وتعاونهم معهم ، ونوع الكتب المدرسية المستخدمة وكيفية استخدامها ومدى الاعتماد عليها ، وطبيعة أسئلة الامتحانات ومدى الاهتمام بنتائج هذه الامتحانات . ومع ذلك فمن الممكن أن تؤثر المناهج فى اتخاذ المعلومات وسيلة لتحقيق أهداف أخرى أو اتخاذ المعلومات غاية فى ذاتها .

وانا لنجد فى صدور مناهج اقليم سورية توجيهات عامة جاء فيها : « ومن الغلط أن تعتبر الجغرافية من الدروس التى تحتاج الى الذاكرة فى الدرجة الاولى ، وان تقدر قيمة هذه الدروس بكثرة الأرقام والاسماء التى تدخل فيها بل يجب أن يعلم العلم اليقين أن دروس الجغرافية الجيدة هى التى تحمل الطلاب على التخيل والملاحظة والمحاكاة والاستدلال لا التى ترهق ذاكرتهم ارهاقا . ان قيمة الدروس الجغرافية تقدر بمقدار نجاح المدرس فى هذا المضمار لا بمقدار نجاحه فى تحفيظ أكبر عدد من الأرقام والاسماء » .

ونلاحظ أن مناهج اقليم مصر لا تنص فى توجيهاتها على جعل المعلومات غاية فى ذاتها . انها توحى بأن تصبح المعلومات أساسا للفهم والوصول الى الاهداف المنشودة الاخرى . وقد جاء فيها : « ان هدف هذه الدراسة أن يفهم التلاميذ أن هناك تفاعلا دائما بين الانسان وبيئته » .

« . . . وفى كل ذلك يستخدم التلاميذ كثيرا من معلوماتهم ومهاراتهم التى اكتسبوها فى الجغرافية خلال السنوات الدراسية الأخرى » .

« وبما أن المجال واسع هنا للتطبيق على مصر والمقارنة بينها وبين غيرها من الدول ، فان المدرس يوجه تلاميذه ليقوموا بهذا التطبيق وهذه المقارنة » .
ثالثا : ان مناهج الجغرافية بالمدارس الثانوية فى اقليمى الجمهورية العربية

المتحدة تعترف بدراسة « الجغرافية الاجتماعية » . لأنها دراسة ممتعة لطلاب المدارس الثانوية وعلى جانب كبير من الأهمية في تكوين كثير من المفاهيم والاتجاهات العامة التي تساعد على بلوغ معظم أهداف هذه المادة في هذه المدارس .

ففي إقليم سورية دراسة اجتماعية موزعة على مناهج الصف السادس المتوسط والصف العاشر الأدبي والعلمي والصف الثاني عشر فرع الاجتماعيات .

وفي إقليم مصر دراسة اجتماعية في منهج السنة الأولى (أى الصف الأول) فنقرأ في أول هذا المنهج أنه «دراسة تعنى بأوجه نشاط السكان في النواحي الاجتماعية والاقتصادية وعلاقتها بأهم خصائص البيئة» . ولكننا نلاحظ مع الأسف أن طبيعة هذا المنهج لم تراعى في الكتاب المقرر إذ نظر الكتاب الى المنهج نظرة اقليمية تقليدية صرفة . فيجب أن تعالج هذه الحالة .

رابعاً : ان مناهج الجغرافية بالمدارس الثانوية في كل من اقليمى الجمهورية العربية المتحدة تتسع اتساعا يساعد التلميذ على تكوين فكرة صحيحة عن العالم وبيئاته الرئيسية . وبذلك تصل المدرسة الثانوية الى هدف هام من أهداف تدريس الجغرافية بالمرحلة الثانوية .

خامساً : في مناهج اقليم سورية دراسات اقليمية كثيرة . وفي هذه الدراسات توجه عناية ظاهرة الى النواحي البشرية ولا سيما أنماط المعيشة ، والحياة الاجتماعية ، والحياة الاقتصادية أو النشاط الاقتصادي، وأثرالنشاط الاقتصادي في حياة السكان . وتعنى المناهج أيضا بالنواحي الطبيعية كمقدمات للنواحي البشرية المختلفة . ولكن هذه المناهج لا تنص صراحة على الربط بين النواحي الطبيعية والنواحي البشرية في كل اقليم طبيعى أو اقليم جغرافى يدرسه التلاميذ ، وهذا يشجع المدرسين ومؤلفى الكتب المدرسية على اهمال تفسير النشاط البشرى بالعوامل البيئية فتقل قيمة هذه الجغرافية في المدارس الثانوية .

وانا لنلاحظ أيضا في المناهج السورية أن معظم الدراسات الاقليمية تنقيد بخطوات خاصة . فلا تراعى المناهج ظروف كل اقليم طبيعى أو اقليم جغرافى يدرسه التلاميذ ، ولا تنظم الدراسة على أساس البدء بأبرز ما في هذا الاقليم من الظواهر الاقتصادية والاجتماعية وفهم أهم ما بينها وبينالعوامل الطبيعية من علاقات ، ولا تظهر الدراسة أكثر العوامل الطبيعية تأثيرا في حياة سكان

الاقليم وتتدرج منه الى بقية العوامل المؤثرة الاخرى دون التقييد فى ذلك بترتيب خاص .

ولا شك فى أن هذه الحالة المتبعة فى المناهج السورية تقلل من قيمة الجغرافية الاقليمية فى المدرسة الثانوية فضلا عما تسببه من ملل فى نفوس معظم التلاميذ . فأهداف الجغرافية التى تنشدها المدرسة الثانوية تتطلب أن يعنى التلاميذ بمعرفة أهم مظاهر النشاط البشرى فى الاقاليم التى يدرسونها وفهم العلاقات بين هذا النشاط والبيئة التى يعيش فيها الانسان . ونحن لا ننكر أهمية المدرس والكتاب المدرسى فى ذلك ، ولا سيما فى توضيح العلاقات بين الانسان وبيئته ، ولكن المنهج اذا لم ينص فى صلبه على هذه النواحي فان المدرسين ومؤلفى الكتاب المدرسى يهملونها فى الغالب .

وأما مناهج اقليم مصر فلا تشمل كثيرا من الجغرافية الاقليمية اكتفاء بما درس منها من قبل . وما يوجد من الدراسة الاقليمية فى هذه المناهج (فى دراسة حوض النيل بالسنة الثالثة قسم الآداب أى الصف الثالث قسم الآداب ، لا ينص على عناصر الدراسة بل يترك ذلك لفن المدرسين ومؤلفى الكتاب المدرسى ، وما يعرفونه عن طبيعة الجغرافية الاقليمية فى المدارس الثانوية ، وأهدافها ، وضرورة العناية بفهم النواحي البشرية ، وعلاقة هذه النواحي بالبيئة الطبيعية . فالى أى حد يقوم المدرسون والمؤلفون بتحقيق ذلك ؟

سادسا : ان مناهج الجغرافية باقليمى الجمهورية العربية المتحدة تكاد تهمل عقد موازنات بين حياة الانسان فى وطن التلاميذ وحياة الانسان فى بيئات العالم الاخرى التى يدرسونها ليزداد فهم التلاميذ لأحوال وطنهم .

ونحن لاننكر أن المدرس والكتاب المدرسى هما المسئولان عن القيام بهذه الموازنات بين الوطن والأوطان الاخرى . ولكن اذا لم يطلب المنهج هذه الموازنات فمن المحتمل جدا أن كثيرين من المدرسين ومؤلفى الكتب المدرسية يهملونها ، وقد أثبتت ذلك كل الحالات التى لم ينص المنهج فيها على القيام بهذه الموازنات . ومن المعروف أن اهمال الموازنة بين الوطن وغيره من الأوطان أو التراخي فى ذلك معناه تقصير فى مساعدة التلاميذ على فهم خصائص وطنهم وظروفه ومشكلاته وأحواله فهما صحيحا . ومعناه أيضا تقصير فى حثهم على المحافظة على محاسن الوطن والاسهام بقدر المستطاع فى علاج عيوبه .

ونلاحظ أن مناهج اقليم سورية لا تنص بوضوح على هذه الموازنات

المطلوبة بل يقتصر الأمر فيها على إشارة غير مباشرة وردت في منهج الصف التاسع المتوسط . فقد جاء في هذا المنهج : « مقدمة عامة في البلاد العربية ، اتساع رقعتها ، موقعها ، وتشابه مشاهداتها الطبيعية وانتشار العرب فيها » .

ونلاحظ في مناهج اقليم مصر أن الموازنة المطلوبة محصورة في نطاق ضيق محدود هو موضوع واحد في منهج السنة الثالثة القسم الأدبي (أى الصف الثالث قسم الآداب) وهو موضوع الغذاء والسكان في العالم ، فقد جاء فيه : « بما أن المجال واسع هنا للتطبيق على مصر والمقارنة بينها وبين غيرها من الدول فإن المدرس يوجه تلاميذه ليقوموا بهذا التطبيق وهذه المقارنة » .

سابعاً : ان مناهج اقليم الجمهورية العربية المتحدة تشمل دراسات في الجغرافية الاقتصادية . ونلاحظ على هذه الدراسات :

(أ) ان مناهج اقليم مصر توحى بتوجيه عناية الى فهم مدى التعاون بين جهات العالم وقيمة هذا التعاون :

ففي منهج السنة الثانية القسم الأدبي (أى الصف الثاني قسم الآداب) نقرأ : « تكوين صورة واضحة عن جغرافية فلسطين الاقتصادية كقطر عربي يعتبر منفذاً لغيره من الأقطار العربية ، كما ينظر هو للأقطار العربية كأجزاء لاغنى عنها في النواحي الاقتصادية » . ونقرأ كذلك في موضوع الانتاج الزراعي والصناعي في دول الجامعة العربية : « يدرس هذا الموضوع من ناحية مدى امكان التعاون بين هذه الدول في المنتجات الزراعية والصناعية والعوامل التي تساعد عليه ، وإلى أي حد يمكن أن يطبق مبدأ الاكتفاء الذاتي على هذه الدول كوحدة مجتمعة متعاونة » . ونقرأ في هذا المنهج أيضاً عبارة يمكن أن يستغلها المدرس مع تلاميذه لفهم مدى التعاون بين جهات العالم وقيمة هذا التعاون ، على أن يقوم المدرس في أثناء ذلك بتنفيذ تلاميذه من الاستعمار ومساوئه وآثامه . وهذه العبارة هي : « تناقش أهمية البترول في السلم والحرب وتهافت الدول الكبرى عليه ، وتنتهي المناقشة بتحديد مناطقه في الشرق الأوسط » .

وفي منهج السنة الثالثة القسم الأدبي (أى الصف الثالث قسم الآداب) نقرأ في موضوع الغذاء والسكان في العالم : « يجب أن تعنى هذه الدراسة بتبادل الغذاء الرئيسي واستهلاكه لا سيما الحبوب والأغذية الحيوانية والسكر » . ونقرأ في موضوع مصادر الطاقة : « يكون محور الدراسة هو مشكلة الوقود في بعض الدول التي تفتقر إليه وطريقة الحصول عليه » .

(ب) ان مناهج اقليم سورية تخلو من أية اشارة صريحة الى التعاون بين جهات العالم . وكل ما جاء فيها مما يمكن أن يتصل بهذه الناحية هو موضوع : « التبادل والاستهلاك » في مبادئ الجغرافية الاقتصادية في أول منهج الصف الحادى عشر فرع الاجتماعيات .

(ح) ان مناهج اقليمى الجمهورية العربية المتحدة لاتوجه عناية خاصة الى دور الوطن فى التعاون العالمى .

ونحن لا ننكر أن اتجاه المدرس فى التدريس هو أهم عامل يؤدي الى فهم التلاميذ فكرة التعاون بين بيئات العالم و اظهار دور الوطن فى هذا التعاون . وقد يساعد الكتاب المدرس على ذلك أيضا . ولكن المناهج ينبغى أن تطلب بوضوح توجيه عناية خاصة الى هذه النواحي حتى لاتهمل فى التدريس وتالیف الكتب المدرسية .

ثامنا : ان مناهج الجغرافية فى اقليمى الجمهورية العربية المتحدة تعنى عناية خاصة بجغرافية البلاد العربية والعوامل الجغرافية الرئيسية التى يجب استغلالها لتوثيق الصلة بين البلاد العربية جميعها .

فمناهج اقليم سورية تعنى عناية كبيرة بدراسة جغرافية البلاد العربية . انها تنص فى منهج الصف التاسع المتوسط على دراسة جغرافية البلاد العربية وافريقية دراسة اقليمية . ثم تنص على دراستها (عدا سوريا ولبنان) بتفصيل أكثر فى الصف الحادى عشر فرع الاجتماعيات ، ثم تنص على دراسة سوريا ولبنان دراسة مفصلة فى منهج الصف الثانى عشر فرع الاجتماعيات .

وتطلب المناهج السورية تدريس العوامل الرئيسية التى يجب استغلالها لتوثيق الصلة بين البلاد العربية ، فتحدد هذه العوامل فى منهج الصف التاسع المتوسط اذ نقرأ فيه : « آسيا العربية » عناصر الوحدة الطبيعية والبشرية والاقتصادية . ونقرأ مرة أخرى جانبا من هذه العوامل فى منهج الصف الثانى عشر فرع الاجتماعيات : « سوريا ولبنان والعلائق الاقتصادية مع البلاد العربية » .

وأما مناهج اقليم مصر فتوجه عناية خاصة الى دراسة أهم الظواهر الاقتصادية فى البلاد العربية دراسة مفصلة ، وتكتفى بما درسه التلاميذ قبل ذلك من الجغرافية الاقليمية لهذه البلاد العربية . وتعنى المناهج المصرية أيضا بالنواحي التى يجب استغلالها لتوثيق الصلة بين البلاد العربية كما

يتضح من منهج الشرق الاوسط (للصف الثانى القسم الادبى) وبخاصة ما جاء فيه عن تفصيلات النواحي الآتية :

« فلسطين والدول العربية • الانتاج الزراعى والصناعى فى دول الجامعة العربية • التبادل الثقافى بين دول الجامعة العربية وأثره • الشرق الاوسط كوحدة • »

تاسعا - ان مناهج اقليمى سوريا ومصر لاتهتمل المبادئ العامة فى الجغرافية الفلكية والجغرافية الطبيعية • انها تحتوى على دراسة مجموعة مختارة من أهم هذه المبادئ • ولكنها دراسة أكاديمية تبتعد معظمها عن خبرات التلاميذ الشخصية وترمى فى الغالب الى تزويدهم بقدر من المعلومات الجغرافية الصرفة •

ومن المعروف أن هذه المعلومات تساعد التلاميذ على فهم الكثير مما يشاهدونه أو يشعرون به ويعيشون فيه من ظواهر فلكية أو طبيعية • ولكن المناهج فى اقليمى الجمهورية العربية المتحدة لاتنص على العناية بخبرات التلاميذ العملية الواقعية ، كما أن معظم هذه المناهج لا يوجه نظر المدرسين الى الاشارة دائما الى ما بين الظواهر الفلكية والطبيعية وحياة الانسان من علاقات فقلل ذلك من قيمة هذه الدراسة بالنسبة للتلاميذ •

ونحن لا ننكر أيضا أهمية المدرس والكتاب المدرسى فى الاشارة الى ما بين الظواهر الفلكية والطبيعية وحياة الانسان من علاقات ، ولكن المنهج حين لا يطلب هذه الاشارة فانه يشجع المدرسين ومؤلفى الكتب المدرسية على اهمالها كذلك •

وقد جاء فى توجيهات مناهج اقليم سورية « ان دروس الجغرافية فى المدارس الثانوية يجب أن تشمل الجغرافية الرياضية والطبيعية والبشرية والاقتصادية غير أنه يجب أن يلاحظ أن الهدف الأساسى فى هذه الدروس هو مباحث الجغرافية البشرية » •

وهذا توجيه سليم يجب أن يراعيه المدرسون ومؤلفو الكتب المدرسية كي تتم الفائدة من تدريس الجغرافية الفلكية والطبيعية فى المدارس الثانوية • ولكننا نلاحظ أن مناهج الجغرافية الفلكية والطبيعية التى نقرأها بعد هذه التوجيهات قد خلت تماما من أى ربط بحياة الانسان أو اشارة اليها مما قد يشجع المدرسين ومؤلفى الكتب المدرسية على اهمال عملية هذا الربط أو

هذه الإشارة ، وبخاصة أن هذه العملية تحتاج الى كثير من الدقة والمهارة من جانب المدرس والمؤلف .

ونلاحظ أن مناهج اقليم مصر قد حددت موضوعات من الجغرافية الفلكية وموضوعات من الجغرافية الطبيعية وجعلتها دراسة اضافية فقط لمن يختاروها في السنة الثانية القسم الادبي (أى الصف الثانى قسم الآداب) ولم تشر أية اشارة صريحة الى ما بين حياة الانسان والظواهر الفلكية والطبيعية من علاقات . وقد قلنا ان نتيجة ذلك أن تصبح هذه الدراسة جافة ثقيلة على نفوس التلاميذ . وانا لنرى أن تدرس المبادئ العامة فى الناحيتين الفلكية والطبيعية لجميع التلاميذ بالسنة الأولى على الاقل (أى الصف الاول) مع الاشارة دائما الى حياة الانسان ليكون ذلك مدخلا سليما لدراسة النواحي الاقتصادية والاجتماعية فى بيئات العالم الرئيسية وليصبح ذلك أساسا للتفكير الجغرافى وأساسا تبنى عليه دراسات جغرافية أخرى .

عاشرا : ان مناهج الجغرافية فى اقليمى الجمهورية العربية المتحدة تهمل اظهار العلاقات التى بين الجغرافية وغيرها من المواد الاجتماعية ولا تشير أية اشارة الى استغلال هذه العلاقات .

ولا شك فى أن ذلك معناه حرمان التلاميذ من وسيلة هامة تساعد على فهم كثير من الظواهر الاجتماعية والاقتصادية والطبيعية فى البيئات التى يدرسونها ، وفى وطنهم بوجه عام ، كما أن معناه حرمانهم مما يساعد على اصدار الأحكام الصحيحة على هذه الظواهر وما يساعد على السلوك السليم المناسب لها .

ولئن كانت مناهج الجغرافية فى اقليم سورية بها أجزاء متميزة الى بعض المواد الاجتماعية الأخرى إلا أنها أجزاء صغيرة متناثرة لا تبرز علاقات الجغرافية ببقية المواد الاجتماعية ولا تستغل هذه العلاقات الاستغلال المنشود (وذلك باستثناء منهج واحد من هذه المناهج كما سنرى) . ولكننا نقرر أن هذا المزج فى المناهج بين الجغرافية وبعض أجزاء المواد الاجتماعية الأخرى وان كان صغيرا إلا أنه يعد اتجاها من الاتجاهات السليمة فى المناهج ، ونرجو أن يؤدى فيما بعد الى ما ننشده من استغلال علاقات الجغرافية بغيرها من المواد الاجتماعية .

ففى مناهج اقليم سورية نلاحظ أن منهج الصف الأول يشمل لمحة تاريخية ، وأن منهج الصف الحادى عشر فرع الاجتماعيات يشمل اشارة الى بعض مبادئ علم الاقتصاد واشارة الى ناحية تاريخية خاصة . فنقرأ فى

منهج الصف الاول : « الحياة فيما قبل التاريخ » وتقرأ في منهج الصف الحادي عشر فرع الاجتماعيات : « الانتاج ووسائله ، رأس المال والعمل ، التبادل والاستهلاك ، النظم الاقتصادية الحديثة .. المشكلة الفلسطينية » .

وأما منهج الصف الثاني عشر فرع الاجتماعيات ففيه جزء كبير يعنى عناية واضحة ببعض النواحي التي يدرسها التاريخ ، أو علم الاقتصاد ، أو علم الاجتماع ، ويستغل هذه النواحي في الدراسة استغلالاً طيباً . انه ينص على العوامل الأساسية في تكوين عظمة كل من المملكة المتحدة ، وفرنسا ، والمانيا ، والاتحاد السوفييتي ، والصين ، والولايات المتحدة الأمريكية . ويشمل في ذلك دراسة مراحل تكوين الشعب ، والهجرة ، والتوسع (ان وجد ذلك) ، وأسس الاقتصاد ، والدولة ونظمها السياسية ، وأهم خصائص الحضارة . ويشمل نفس المنهج أيضاً : « المجتمعات ذات الاقتصاد الابتدائي وتطورها ، والمجتمعات في افريقية الشمالية والشرق الأدنى وتطورها الحديث ، والمجتمع الريفي في الشرق الاقصى وتطوره » .

وأما مناهج اقليم مصر فتختلف في هذه الناحية عن مناهج اقليم سورية اذ يقتصر الامر في المناهج المصرية على ما يأتي :

يقتصر الأمر في منهج السنة الاولى (أي الصف الاول) على « استغلال الحوادث الجارية » . ويقتصر الأمر في منهج السنة الثانية القسم الادبي (أي الصف الثاني قسم الآداب) على بعض النواحي التاريخية وهي : « معنى الاستعمار عامة ودوافعه وآثاره ، ومشكلة هجرة اليهود الى فلسطين ، والعوامل التاريخية والثقافية والدينية التي تجعل الشرق الاوسط وحدة متماسكة » . ويكاد يقتصر الأمر أيضاً في منهج السنة الثالثة القسم الادبي (أي الصف الثالث قسم الآداب) على مقدمة مختصرة في مبادئ علم الاقتصاد هي : « مقدمة عن التبادل التجاري بين الدول » .

الحادي عشر : ان مناهج الجغرافية بالمدارس الثانوية في كل من اقليمي الجمهورية العربية المتحدة تشمل أجزاء يمهد بعضها لبعض أو تربط بعضها ببعض . ولكن معظم هذه المناهج لم تعن بربط جميع أجزاء الدراسة ربطاً يجعلها وحدة متصلة متكاملة العناصر ، مع أن هذه الوحدة المتصلة تساعد كثيراً على الفهم والتعلم ، كما تساعد التلاميذ على تطبيق ما يتعلمونه . وفيما يلي أهم مظاهر الربط والاتصال في مناهج كل من اقليمي الجمهورية العربية المتحدة :

في مناهج اقليم سورية : تدرس مبادئ الجغرافية الطبيعية لتمهيد لدراسة

القارات والجغرافية الاقليمية أو تعد أساسا لها . ونقرأ في توجيهات هذه المناهج : « وأما مباحث الجغرافية الطبيعية فيجب أن تقتصر على ما هو ضروري لفهم مباحث الجغرافية البشرية . كما أن مباحث الجغرافية الرياضية يجب ألا تتعدى حدود ما هو ضروري لفهم مباحث الجغرافية الطبيعية » .

ونلاحظ في نفس مناهج اقليم سورية ان دراسة الجغرافية الطبيعية في الصف العاشر تبنى على دراسة الجغرافية الطبيعية التي درست في الصف السادس المتوسط .

وبما أن الجغرافية الاقتصادية تحتاج الى أساس من الجغرافية الطبيعية والبشرية فقد راعت ذلك مناهج اقليم سورية ، اذ جعلت دراسة الجغرافية الاقتصادية في فرقة متأخرة .

وأما مناهج اقليم مصر فنلاحظ فيها أن دراسة البيئات الجغرافية الرئيسية في العالم تمهد لدراسة جغرافية الشرق الاوسط ، كما أن هذه بدورها تمهد لدراسة جغرافية الانتاج التي تليها .

وقد راعت مناهج اقليم مصر أيضا أن تكون دراسة الجغرافية الاقتصادية في فرقة متأخرة لتبنى على ما سبقها من دراسات . فجغرافية الانتاج في السنة الثالثة قسم الآداب (أي الصف الثالث الادبي) تستفيد من الدراسات السابقة لها في المناهج .

وقد روعي في المنهجين الاضافيين في اقليم مصر (للصفين الثاني والثالث قسم الآداب) ان الجغرافية الفلكية والطبيعية والعملية والجغرافية الاقليمية المفصلة لحوض النيل تستفيد كلها من دراسات المرحلة الاعدادية السابقة لها .

الثاني عشر : ان مناهج الجغرافية بالمدارس الثانوية في اقليم سورية تبدو مناسبة للوقت المخصص لها باستثناء منهج الصف السابع المتوسط الذي يبدو مزدحما بالموضوعات ، وكذلك منهج الصف الحادي عشر فرع الاجتماعيات الذي يميل الى الازدحام .

وأما مناهج اقليم مصر فتبدو أيضا مناسبة للوقت المخصص لها باستثناء المنهج الاضافي للسنة الثالثة قسم الآداب (أي الصف الثالث قسم الآداب) فانه يميل الى عدم التمشي مع الوقت المخصص لدراسته بالمدرسة .

ونحن نعرف أن التوفيق بين وقت التلميذ ومادة الدراسة عملية ترتبط

كثيرا بطبيعة هذا التلميذ وخبرة المدرس وفنه ، كما ترتبط بما يستخدمه الكتاب من طرق ما يشتمل عليه من معلومات . ولكن المنهج المدرسى له أثر أيضا لأنه (أى المنهج) اذا كان مزدحما بالموضوعات المطلوبة وما يتصل بها من نشاط فانه يؤثر كثيرا فى عمل المدرس والتلميذ ويؤثر أيضا فى تأليف الكتاب المدرسى : فالمدرس يسرع عادة فى التدريس ولا يعنى بالمناقشات والربط والاستنباط . والتلميذ ينظر الى الدروس على أنها حمل ثقيل ، ويتربص نهاية العام الدراسى ليتخلص من هذا الحمل . والكتاب المدرسى المؤلف للمنهج يكون مزدحما بالمعلومات وثقيل على نفوس التلاميذ ، وبخاصة اذا كان مؤلفه غير واسع الخبرة بالتدريس أو من غير رجاله الفنيين .

الثالث عشر : ان مناهج الجغرافية بالمدارس الثانوية فى اقليمى الجمهورية العربية المتحدة توصف فى التربية بأنها جامدة أو غير مرنة .

فهذه المناهج مفروضة على جميع التلاميذ ولا تسمح بمراعاة ما بينهم من فروق فردية ، كما أنها لا تراعى ظروف كل مدرسة وامكانياتها وظروف البيئة التى تقع فيها المدرسة وامكانيات هذه البيئة . ولا شك فى أن هذه الحالة لا تتماشى مع ما تنادى به التربية الحديثة وبحوث علم النفس وتجاربه . فينبغى أن يسمح المنهج على الاقل بالاختيار الواسع فى النشاط كى تيسر مراعاة حاجات التلاميذ الفردية والجماعية وميولهم واستعداداتهم ، وكذلك حاجات المجتمع الذى يعيشون فيه .

هذه النتائج التى وصلت اليها من تحليل مناهج الجغرافية الحالية بالمدارس الثانوية بكل من اقليمى الجمهورية العربية المتحدة . وانى لأرجو أن نراعى هذه النتائج فى أى تعديل لهذه المناهج بحيث نحافظ على المحاسن الموجودة ونزيد منها كما نتحاشى أو نصلح العيوب التى أظهرها هذا التحليل .

كتب المواد الاجتماعية في الجمهورية العربية المتحدة

اتجاهاتها - محاسنها وعيوبها - طرق تحسينها

للدكتور محمد جمال الدين مختار
المدرس بكلية المعلمين بالقاهرة

يتوقف نجاح المواد الاجتماعية في تأدية رسالتها على عوامل مختلفة من بينها الكتاب المدرسي الذي يجب أن يتصف بالامتياز - أو الجودة على الأقل - حتى يمكنه تحقيق الأغراض المنشودة من استخدامه .
وقد أتاحت لي الظروف قراءة عدد لا بأس به من كتب التاريخ والجغرافية المستخدمة حاليا في الجمهورية العربية المتحدة بقسميها المصري والسوري وكذا الاطلاع على بعض الكتب التي كانت مستخدمة منذ بضع سنوات ، فلمست كيف تسير كتب المواد الاجتماعية قدما في سبيل التقدم والتحسين ، بل ان بعضها قد بلغ درجة ممتازة سواء في مادته أو طريقته أو أسلوبه أو وسائل ايضاحه أو اخراجه ، تدل على ما بذله مؤلفوها من جهد صادق مشكور حتى خرجت في صورتها الحالية .

واني لاذكر من بين تلك الكتب على سبيل المثال لا الحصر ، كتاب الجغرافية الاقليمية للبلاد العربية (الاقليم السورى) الذى امتاز بمادته الضافية المعتمدة على أحدث الاحصائيات ويحسن استخدامه لطريقة « الاقليم الخاص » وبتوافيته للعناصر الجغرافية المختلفة سواء منها الطبيعي أو البشرى . كذلك يمثل كتاب الجغرافية الطبيعية العملية « الاقليم المصرى » محاولة موفقة لتبسيط ذلك النوع من الجغرافيا تقوم على التعليل أكثر منها على الوصف ، كما تعتمد على إثارة المشكلات وتهتم بالناحية التطبيقية .

ومع ذلك فقد لاحظت على الكثير من كتب المواد الاجتماعية بعض العيوب - دفعتنى الى تقديم التوصيات التالية - راجيا أن تكون نواة صالحة للدراسة والبحث ، ومدركا في نفس الوقت الصعوبات التى قابلها المؤلفون من تغيير فى المناهج بين حين وآخر الى الحاح فى الانتهاء من الكتب فى أسرع وقت ممكن ، الى قلة امكانيات المطابع التى تكلف بطبع أعداد هائلة

من النسخ تتناسب مع تزايد التسليح المطرد ، الى صعوبة الحصول على الاحصاءات والصور . الخ .

ومن النواحي التي يجدر بالمؤلفين مراعاتها ما يلي : -

أولا - تحقيق الاهداف الرئيسية للمواد الاجتماعية

ينبغي أن يكون لكتاب المواد الاجتماعية غاية أو أهداف يسعى اليها ، فلا تؤلف الكتب اعتباطا أو تكون مجرد تجميع لعدة موضوعات . ولعل أول تلك الاهداف تنمية الروح القومية في الجمهورية العربية المتحدة فتؤكد كتب التاريخ الناحية القومية وتلهب الشعور بجميل الوطن وبفضل الاجيال السابقة ، وتبرز دور الشعب في تطور التاريخ القومي ، وتهدف كتب الجغرافيا الى خلق الوعي القومي وتنمية الحساسية القومية . وهدف ثان هو تنمية الوطنية العربية ، وتوضيح الاتصال والتكامل الجغرافي والاشتراك التاريخي للبلدان العربية جميعها، وتأكيد الوطن العربي الواحد والامة العربية الموحدة ، وإبراز الخطر المشترك والمصالح والأمانى المشتركة ، وتمجيد البطولة العربية ، والتنويه بفضل الحضارة العربية على الحضارة الغربية . وهدف ثالث هو إبراز مساوي الاستعمار والعدوان ، وأفهام شباب المستقبل أن الاعتداء على الغير والاستغلال هو أس البلاء في العلاقات الدولية ، وأن الاستعمار بمختلف ألوانه وأسمائه ووسائله هو نوع من الرق يجب القضاء عليه . وهذا يقتضينا إبراز حقوق العرب في الوطن العربي المسلم في فلسطين والاسكندرونة والمستعمر في الجزائر والسواحل الجنوبية والشرقية للجزيرة العربية ، والاهتمام بتزويد الطلبة بالمعلومات الجغرافية والتاريخية التي تتعلق بهذه الاجزاء من الوطن العربي ، وتدریس قضاياها بأسهاب وتفصيل . وهدف آخر هو تنمية الشعور بالقومية العالمية فيعلم الطالب أن أقطار العالم تكمل بعضها بعضا ، وأن شعوب العالم في حاجة الى التعاون الاقتصادي والثقافي ، وأن الاختلاف بين الشعوب إنما يرجع الى تفاوت التفاعل بين الانسان والبيئة ، كذلك ينبغي أن يساعد الطالب ، بما تقدمه في الكتاب المدرسي ، على فهم أسس المدنية الحديثة التي نساهم فيها الآن ، وإدراك الاسس التي تقوم عليها العلاقات الدولية المختلفة .

ثانيا - جودة ودقة المادة :

لم تزل بعض كتب المواد الاجتماعية صورة طبق الاصل من المنهج الدراسي بتفصيلاته الكثيرة ، هدفها الأول امداد الطالب بالمادة اللازمة دون بذل عناية كبيرة بالتحقيق العام أو بالتوجيه التربوي . ولذا جاءت المادة مغالية

فى الاستيفاء ، مرتبة ترتيبا منطقيا ، لا يتناسب مع مستوى التلاميذ ، حتى ليكاد أن يكون الكتاب المدرسى للمدرس لا للتلميذ ، أو أن تكون المعلومات قد أصبحت غاية فى حد ذاتها .

ونحن لا نجادل فى أن تكون المادة شاملة وافية ، فهى الحامات التى تتناولها الطريقة بالعرض والوسائل البصرية بالتوضيح . ونحن نؤمن بأن أى نقص فى المساواة لن يعوضه أسلوب رائع أو طريقة بارعة . ولكن فى نفس الوقت نطلب تبسيط تلك المادة ، وتخفيف وطأة المعلومات المفصلة ، التى تجعل من كتب المواد الاجتماعية صورة مصغرة لما تحويه المراجع الضخمة .

ويؤدى الاسهاب والتوسع فى التفاصيل الى حشو الكتاب بالكثير من الاسماء والتواريخ والمصطلحات والاحصائيات فتبسط المعلومات فى نظر الطالب ثقيلة أو معقدة ، كما يؤدى ذلك الى تضخيم الكتاب ، حتى لقد بلغت بعض كتب المواد الاجتماعية حدا من الضخامة قد يرهق الطالب أو يرهبه ، فكتاب التاريخ الحديث والمعاصر (الاقليم المصرى) قد بلغ عدد صفحاته ٤٠٦ من القطع الكبير ، وكتاب « التاريخ الحديث لفرع الاجتماعيات » (الاقليم السورى) « يبلغ عدد صفحاته ٤٨٨ صفحة .

وقد لاحظت أن مادة الكتب فى معظم الاحوال صحيحة ، دقيقة ، حديثة الاحصائيات الا بعض كتب التاريخ القديم التى لم تتضمن أحدث الآراء التى نبعت من نتائج الحفائر والاكتشافات الحديثة .

وختام القول ان من أهم النواحي التى يجب مراعاتها فى كتاب المواد الاجتماعية ان يكون صحيحا فى مادته ، سليما من الناحية العلمية ، خاليا من الشوائب والاعطاء ، بعيدا عن التعصب والمغالاة ، متتبعا لأحدث الآراء وآخر التطورات ، مشوقا يجذب القارئ ويدفعه الى المزيد من القراءة ويحفزه الى الاستزادة من المعرفة ، تناسب معلوماته مستوى التلميذ العقلى وتلائم خصائص نموهم وتسائر ميولهم وقدراتهم .

ثالثا - ملامحة طريقة العرض :

ان طريقة عرض الموضوعات فى تلك الكتب لابس بها بصفة عامة ، بل ان الكثير منها قد استخدم طرقا ممتازة تقوم على الاسس التربوية الحديثة . ومع ذلك فقد فات القليل من هذه الكتب معالجة المادة بشكل يهدف الى اعطاء الطالب فرصة للتفكير الناقد ، بل كانت حازا بينه وبين الاستنتاج والبحث،

وأوضحت مجرد مستودع حقائق جافة ، مما قلل كثيرا من قيمتها كوسيلة تعليمية .

والواقع أنه يجب أن يكون فى كل كتاب ما يحفز على التفكير ويبحث على النشاط الذهنى بوجه عام ويدفع الى الإيجابية والفاعلية فى الملاحظة والاستنتاج وينمى العقلية المستقلة فى الطالب . ووسيلة بعض المؤلفين الى ذلك هو عرض الحقائق ثم التساؤل عما يستنتج منها أو تضمين المادة مشكلات تدفع الطالب الى السعى لحلها .

ويجب أن يتجه كتاب المواد الاجتماعية فى سبيل حيوى قائم على المحسوسات والدراسات المقارنة ، وأن تكون عادة مرتبطة أشد الارتباط بحياة التلاميذ والبيئة التى يعيشون فيها ، فليس التاريخ مجرد سرد لحوادث حدثت فى الماضى ، بل هو دراسة لتطور المجتمع وبحث الكيفية التى اكتسب بها ذلك المجتمع حقائقه السياسية والاجتماعية الحاضرة . كذلك يجب أن تستغل فى الجغرافيا الحوادث الجارية استغلالا يجعل الكتاب حيا شيقا مع الاكثار من الأمثلة التوضيحية التى تستمد من بيئة الطالب .

ويجب أن يتجه الكتاب نحو الاهتمام بالنواحي البشرية وإبراز أثر التفاعل بين البيئة والانسان وأثر كل منهما فى الآخر ، فتدرس النواحي الطبيعية فى الجغرافية لتفسير مظاهر النشاط البشرى ، وعندما نذكر أثر الطبيعة فى قيام الحضارة يجب أن نتبعها برد الفعل عند الشعب وما قلعه هو بدوره للعالم أجمع .

ويجب ألا تغالى الكتب فى التقيد بالطريقة التقليدية القديمة التى ترتب عناصر الموضوعات الجغرافية ترتيبا منطقيا يبدأ بالموقع فبالسطح فالمناخ فالنبات .. الخ وتنتهى بأهم المدن والمواصلات ، كما ترتب عناصر دراسة الشخصية التاريخية بنظام ثابت يبدأ بالنشأة ثم تولى المنصب فالاعمال فالحروب .. الخ .. وأظهر عيوب هذه الطريقة هو تشابه أسلوب معالجة الموضوعات المختلفة وتشابه ترتيب العناصر فى كل موضوع مما يؤدي الى اغفال الطابع الذى يميز كل اقليم فى الجغرافية واغفال أثر طابع كل عصر فى الشخصية التاريخية التى عاشت فيه . ولناخذ مثلا فى هذه الطريقة التقليدية وضع شهرة الموانئ والمدن فى نهاية الدراسة الجغرافية ، مع أن شهرة المدينة تستمد من الاقليم الذى تقع فيه ، كما تستمد الميناء أهميتها من الاقليم الخلقى لها . وينتج عن هذا العزل أن تفقد المدينة أو الميناء القيمة التعليمية التى تهدف اليها فى دراستنا لها . ان الواجب ألا تدرس المدن والموانئ كغاية فى ذاتها وانما تختار المدن الهامة الممثلة للاقليم الذى تقع فيه وتدرس باعتبارها

المركز الوظيفي الذي تستمد منه كيائها وأسباب وجودها . أما عن اهتمام كتب التاريخ بالابطال ودراستهم بترتيب معين فليس وراء ذلك فائدة كبيرة ، وهو يحول كتب التاريخ الى تراجم لهؤلاء الابطال ، بينما الابطال الحقيقيون دائما هي الشعوب ، وما نشاط الافراد الا صدى للظروف التي تحيط بهم .

ويجب تنويع الطريقة في عرض موضوعات الكتاب المختلفة فيمكن مثلا في الجغرافية اتباع طريقة المشكلات ، فتثار مشكلة عند بدء الموضوع ، ثم تساهم عناصر الموضوع في حل المشكلة ، ففي درس النرويج مثلا يبدأ بمشكلة التوجيه الجغرافي للنرويجيين نحو الاعمال المتصلة بالبحر . وفي درس أوكرانيا يبدأ بالتساؤل عن السبب في أن أوكرانيا من أعظم مناطق انتاج القمح في العالم ، ثم تختار العناصر وترتب حسب أهميتها بالنسبة لهذا الغرض . كذلك يمكن اتباع طريقة المحاور فتألف عناصر الدرس حول محور واحد أو طريقة الوحدات الدراسية أو طريقة الموضوعات . . الخ . .

ويجب أن تتجه الطريقة الى ربط المعلومات بعضها ببعض والى إبراز العلاقات الوظيفية والسببية التي لا تقل قيمتها عن معرفة المعلومات نفسها فنربط في الجغرافية مثلا بين الري والزراعة أو بين الجفاف وحياة البداوة ، ونربط في التاريخ الحوادث والاحوال القديمة بالحوادث الجارية والاحوال المعاصرة ، فيتجه كل ما يدرس في الماضي الى تأكيد مغزاه بالنسبة للحياة في العصر الحاضر وأثره في التوجيه بالنسبة للمستقبل . بل وينبغي أن نربط التاريخ بالجغرافيا كلما سنحت لنا الفرص ، فالاهتمام بالعنصر التاريخي أثناء دراسة الجغرافية يتحقق بوضوح عند دراسة اقليم السهول ، وفي البيئة الساحلية .

ويجب الاهتمام بالناحية التطبيقية العملية فيشمل الكتاب مثلا أسئلة في نهاية كل فصل توجه الطلبة في تفكيرهم وقراءتهم وبحثهم ، كما أنه لامانع من أن يشتمل الكتاب على اشارات لمراجع أخرى يحيل الطالب عليها للاستقصاء والمقابلة ، وتشجعه على القراءة الحرة . وهذا يستلزم تزويد المكتبات المدرسية بأعداد كثيرة من الاطالس والكتب المنتقاة والمجلات العلمية وكتب الرحلات ووضعها في قوائم تناسب كل منهج وكل فرقة .

وأخيرا يجب أن يمثل الكتاب الاتجاهات الحديثة في التربية . ويستحسن أن يشترك في تأليف كتب المواد الاجتماعية مؤلفون لهم المام بقواعد التربية الحديثة ويتجه اهتمامهم الى حاجات التلميذ ومستواه ، ولا يقتصر تأليفها على الاختصاصيين الذين قد ينساقون مع شغفهم بمادتهم .

وهنا يطيب لى أن أنوه بالقراءات التاريخية التى أعطتها بعض كتب التاريخ فى الاقليم السورى فى نهاية كل فصل من فصولها . فمثل هذا الاتجاه بالاضافة الى فكرة تخصيص كتب للنصوص التاريخية هو تطبيق لمبدأ استخدام المصادر الاصلية كوسيلة لتعليم التاريخ . وأضرب لذلك مثلاً بكتاب « النصوص التاريخية » (للصف الحادى عشر بالاقليم السورى) فهو كتاب طريف مفيد يتناول القسم الاول منه المؤرخين العرب وما كتبوه ، ويتناول القسم الثانى المؤرخين الغربيين . أما القسم الثالث فيقدم بعض الوثائق العربية التى تتصل بجوانب التاريخ السياسية والحضارية ، ويقدم القسم الرابع أهم الوثائق الغربية ، ثم يعرض القسم الخامس لآراء بعض المستشرقين .

رابعاً - حسن اختيار وعرض وسائل الايضاح :

يستعين كتاب التاريخ أو الجغرافيا بمجموعة من وسائل الايضاح توضح الافكار التى يقدمها وتقربها الى ذهن القارئ، وتجعلها مطابقة للواقع الى حد كبير فيتحقق بذلك ما لا يحققه الشرح المسهب والوصف المطول ، كما تجذب الطلبة الى الكتاب وتحملهم على متابعة قراءته . وتتنوع وسائل الايضاح من خرائط الى صور الى رسوم تخطيطية الى أشكال توضيحية الى قطاعات أو جداول أو احصائيات الى خرائط زمنية الى لوحات . الخ .

والايضاح فى معظم كتب المواد الاجتماعية جيد واف بالغرض ، ولكنى لاحظت أن الخرائط فى بعض الكتب شديدة الازدحام سجل عليها عدد كبير من الاسماء ، فهى خرائط اطلسية يجب أن تحل مكانها خرائط توضيحية مبسطة ذات هدف ، يكتفى فيها بذكر المواقع والاسماء الواردة فى متن الكتاب . كذلك بعض الخرائط تتصف برداءة الخط أو صغره الى درجة يصعب معها قراءة البيانات الواردة بالخرائط . بل ان بعض الخرائط كانت صغيرة الحجم لدرجة جعل من المتعذر الافادة منها ، فعلى سبيل المثال شاهدت خريطة تاريخية للاوضاع فى أوروبا فى أواخر القرن الثامن عشر لم يزد طول أضلاعها على $9\frac{1}{4} \times 5\frac{1}{4}$ سم ، بل ان خريطة للمستعمرات الثلاثة عشرة الاصلية فى أمريكا وضعت داخل اطار أطواله $5\frac{1}{4} \times 4\frac{1}{4}$ سم ، وفى نفس الوقت ازدحمت تلك الخرائط بالاسماء والبيانات ، ولست أرى أى مبرر لصغر تلك الخرائط بهذا الشكل ، كذلك كانت تنقص بعض الخرائط الدقة والعناية ، كما كان بعضها قديماً لايساير أحداث التطورات ، ولا يتفق مع الاوضاع السائدة الآن ، وقد تسودها بعض الاخطاء . وقد اتصفت بعض الكتب بقلّة الخرائط ووسائل الايضاح بوجه عام ، بل ان أحد الكتب الذى تناول الدراسة الاقليمية لأوروبا وأمريكا

الشمالية خلى خلوا تاما من الخرائط . وكان الكثير من الصور مطموسا ، غير واضح ، ردىء الطباعة .

وبصفة عامة يجب الاهتمام بوسائل الايضاح ، وأن يراعى فيها :

أن توضع لغاية أو هدف ، فهي لا يقصد بها أن تكون حلية ، بل للكشف عن روح عصر أو طبيعة بيئة . . الخ .

وأن تكون وسائل الايضاح بسيطة واضحة غير مطموسة أو خافية المعالم، لا تحتاج هي نفسها الى ايضاح .

وأن تكون مناسبة لمستوى التلميذ مثيرة لشوقه وحب استطلاع ، حافزة له على استخدامها .

وأن تكون وفيرة متعددة ، ولكن فى نفس الوقت غير مبالغ فى عددها أو حجمها .

وأن تكون دقيقة ، خالية من الأخطاء ، غير مغالية أو مبالغة فى تصويرها للحقائق .

وألا تكون مزدحمة متداخلة ، مكتظة بالمعلومات .

ولا مانع من تزويد وسائل الايضاح بشروح وتعليقات مفيدة ، وخاصة منها ما يثير مشكلات تحفز الطالب على التفكير فيها ومحاولة حلها . كذلك يجب أن يكون لها عنوان يوضح ما استعملت وسيلة الايضاح من أجله ، ورقما يسهل الإشارة اليه ، كما يستحسن أن يشار اليها فى مادة الكتاب وأن تعرض فى المكان المناسب ، وأن يحتوى الكتاب على قائمة بما يحتويه من وسائل ايضاح بحيث يتيسر للقارئ الرجوع اليها فى سهولة ويسر .

خامسا - سلامة الاسلوب ودقة المصطلحات :

للاسلوب أهمية كبيرة فى تحديد مدى متابعة القارئ للكتاب والافادة منه ، فيجب أن تعرض المعلومات فى أسلوب علمى سهل ، وأن تنسق الحقائق بشكل مشوق جذاب ، وأن يكون أسلوب الكتاب سلسا قادرا على تجميع الأفكار وإبرازها ، وأن تكون العبارات واضحة لا غموض فيها ولا تعقيد . ويجب أن يكون الاسلوب سليما من الناحية اللغوية ، مناسبة لمحصل الطالب اللغوى . ويجب تقنين اللفاظ والمعانى العلمية والاصطلاحات ، وأن تكون مناسبة لمرحلة نمو الطالب ، فلا تستعمل مصطلحات علمية مشكوك فى مناسبتها لمستوى الطلبة الذين يستعملون الكتاب . ويجب تجنب استخدام الالفاظ التى تتعارض مع نظرة التقدير

لبنى الانسان مثل بدائي - متأخر - همجي - منحط .. الخ . عند وصف أى شعب أو جماعة ، فنحن ننشد تقدير الطالب لحياة الشعوب وجهودها وكفاحها مع بيئتها . ويجب التجديد والابتكار فى أسماء الكتب بما يتفق ونهضتها الحديثة ، كما يجب حذف بعض النعوت التى تضاف الى عناوين بعض الكتب كالموجز والمجمل .. الخ ، والتى توحى بأن تلك الكتب فى صورة ملخصات للاستظهار والحفظ بينما معلوماتها فى معظم الاحوال بعيدة كل البعد عن الايجاز والاجمال .

وهنا لابد من الاشارة الى ناحية هامة هى توحيد المصطلحات والاسماء الجغرافية والتاريخية فى الاقليمين المصرى والسورى فيتفق المشتغلون فى التأليف فى الجغرافيا والتاريخ فى الاقليمين ، بل وفى البلاد العربية قاطبة على وسيلة لضبط تلك الاسماء والمصطلحات ، وعلى وضع معجم تاريخى جغرافى للاسماء والكلمات المتداولة فيسهل بذلك اتصال المعنى الواحد الى أذهان الطلبة فى مختلف مدارس الامة العربية . واليك على سبيل المثال بعض الالفاظ المستعملة فى كتب الاقليم السورى وأمامها مرادفاتها المستعملة فى الاقليم المصرى .

اللفظ المستعمل فى الاقليم السورى	مرادفه فى الاقليم المصرى
العروق	الاجناس
التربة الكتيمة	التربة السوداء
الاكتكال الثلاثى	التعرية الجليدية
السيرك	الحفرة المستديرة بفعل الجليد
المعجن	الوادى الجليدى
مردود الهكتار	غلة الفدان
مخطط	خريطة تخطيطية
الرساميل	رؤوس الأموال

سادسا - جودة الطبع والاخراج :

معظم كتب التاريخ والجغرافية التى اطلعت عليها فقيرة فى هذه الناحية ، اذ يعوزها جودة الطبع وجمال الاخراج ، وخاصة اذا ما قارناها بالكتب المدرسية الافرنجية ، رغما عن أن شكل الكتاب هو فى الواقع جزء من موضوعه ، وان العناية باخراجه وطبعه لها أثرها الفعال فى الاقبال على الكتاب والمحافظة عليه .

ولذا يجب الاهتمام بأن يكون حجم الكتاب مناسبا ، وورقه جيدا ، وطباعته متقنة ، وحروفه واضحة ، وتبويبه ملائما ، ورسومه وصوره متصفة

بالذوق الفني ، وغلافه وعنوانه جذابين ، وتجليده متينا ، وقطعه مضبوطا ،
أى يكون مستكملا للشرائط الفنية فى الطبع والاخراج والمظهر .

سابعا - تشجيع التأليف فى المواد الاجتماعية :

أعتقد أنه يجب استبعاد فكرة توحيد الكتاب المدرسى فى جميع أنحاء
الجمهورية ، أو فرض كتاب معين على المدارس ، بل العكس يجب العمل على
تعدد الكتب المدرسية التى تتناول المنهج الموحد من وجهات نظر مختلفة ، وأن
يشجع وضع عدد متزايد من الكتب المدرسية المتنوعة فى مختلف المستويات
سواء بوسائل الدولة الخاصة أو عن طريق الهيئات ، ثم تؤلف لجان فنية
لفحص كل ما يؤلف من هذه الكتب لتقرر ما هو صالح منها ، ويترك بعد ذلك
لكل منطقة تعليمية ، أو ان أمكن لكل مدرسة ، اختيار الكتاب الذى يلائمها ،
على أن تضم مكتبة المدرسة نسخا من الكتب الأخرى . وعلى اللجان الفنية
السابقة الذكر أن تدرس من وقت لآخر مدى ملاءمة الكتب التى قررت
صلاحيتها للتطورات الجغرافية والسياسية ومدى ما أدخل عليها من تجديدات
وتحسينات ، كما تنظر فى أمر الكتب الجديدة التى تخرج الى السوق لتعتمد
الصالح منها .

وفى نفس الوقت يجب أن تعمل وزارة التربية على منع المغالاة فى أثمان
الكتب المدرسية وعلى تغيير الطريقة الآلية المتبعة حاليا فى صرف الكتب
مقابل تحصيل رسوم معينة ، ربما كان من الأفضل تكليف الطلبة بشرائها
من المكتبات مباشرة ، بعد الاتفاق مع المولين والناشرين على تحديد ثمنها ،
ففى ذلك تخفيف للاعباء الملقاة على إدارة التوريدات والمناطق والمدارس ،
وتعويد للطلبة على شراء الكتب واقتنائها ، وتحميلهم لبعض المسئوليات التى
تساعد على تنمية شخصياتهم .

ثامنا - حسن استخدام الكتاب المدرسى :

كثيرا ما يفشل الكتاب المدرسى لسوء طريقة استخدامه لا لعيب فى تأليفه ،
ولذا يجب الاهتمام بهذا الموضوع سواء من ناحية المدرس ، أو من ناحية
الطالب . فيجب ألا يلغى الكتاب المدرسى شخصية المدرس بأن يعتمد عليه
اعتمادا تاما ويوجه التلاميذ الى تقديس ما جاء فيه ، ويجعله غرضا لا وسيلة ،
ويخضع له البرامج وطرق التدريس . ان المدرس الناجح هو الذى يرسم
خطة الدرس وطريقته مستظلا بضوء المنهج ومستعينا بالكتاب المدرسى
لا معتمدا عليه .

كذلك يجب ألا نشجع الطلبة بأية حال على اعتبار الكتاب المدرسي المرجع الأول والاخير لهم ، فان ذلك يجمد الحركة الفكرية ويجعل العلاقة بين المدرس والتلميذ سطحية . ولذا ينبغي تشجيع الطلبة على الاطلاع الخارجى والقراءات الحرة وافهامهم أن الكتاب المدرسي ما هو الا مصدر للوقوف على وجهات النظر المختلفة ، وللتأكد من صحة البيانات والمعلومات ومرجع لاكتساب المعلومات الجديدة .

و يجب أن يهتم المدرس بتقديم الكتاب المدرسي الى الطلبة بطريقة تجعلهم يتعرفون طبيعته ، ويميلون الى دراسته ، وأن يدرّبهم على استخدامه وذلك بوسائل كثيرة منها مناقشة حقائق الكتاب بعد قراءتها ، أو اعداد مشكلات أو أسئلة يجيب عنها الطلبة بالاستعانة بالكتاب أو صياغة مقالات صغيرة فى موضوعات يطلبها المدرس ويستعين فيها التلاميذ بالكتاب ، أو استغلال وسائل الايضاح فى الكتاب وتعويد الطلبة على قراءتها ورسمها واستخلاص المعلومات منها ، أو تخصيص مرحلة من مراحل الدرس لقراءة الكتاب المقرر ، أو تلخيص بعض موضوعاته ، أو حل ما جاء به من تمارين وأسئلة وتطبيقات ... الخ .

هذه بعض التوصيات التى استوحيتها من ملاحظاتي على كتب المواد الاجتماعية فى اقليمى الجمهورية الفتية والتى استقيتها من الآراء والمقترحات المختلفة التى تناولت الكتب المدرسية بوجه عام وكتب التاريخ والجغرافية بوجه خاص ، أرجو أن تكون نواة صالحة للمناقشة ، وحلقة فى سلسلة الجهود التى تهدف الى اىصال كتب المواد الاجتماعية الى ما ننشده لها من جودة وكمال .

أرقام تتكلم

عن قبول التلاميذ بالمدارس الاعدادية والثانوية

للدكتور محمد خليفة بركات

المدير المساعد للبحوث الفنية

أولا - في المرحلة الاعدادية :

يوجد بالفرقة السادسة الابتدائية هذا العام (١٩٥٧ - ١٩٥٨) حوالي ١٥٧٠٠٠ تلميذا وتلميذة ، وقد قبل في السنة الأولى الاعدادية هذا العام أيضا ٣١٠٠٠ تلميذا - لأنه كان عاما استثنائيا - لأن من قبلوا في السنة الأولى الاعدادية في العام الذي سبقه بلغ حوالي ٦٥٠٠٠ تلميذا .

ومعنى ذلك أنه من المتوقع أن تقبل المدارس الاعدادية العامة في العام القادم ثلث تلاميذ الفرقة السادسة الابتدائية - ويؤيد ذلك أن الموجودين الآن بالسنة الرابعة الاعدادية ٨٦٠٠٠ تلميذا ، فإذا تخرج معظم هؤلاء ليحل محلهم تلاميذ جدد ، فإن نسبة المقبولين في العام الجديد القادم لن تزيد عن ثلث التلاميذ المتقدمين لامتحان القبول بالمرحلة الاعدادية .

وهذه النسبة تعتبر عالية نسبيا - نظرا لأن تلاميذ الفرقة السادسة هذا العام ١٥٧٠٠٠ تلميذا فقط ، في حين أن تقديرهم في العام القادم - أي الموجودين الآن بالسنة الخامسة الابتدائية - يبلغون ٢٧١٠٠٠ تلميذا وتلميذة !!

أي أن المشكلة في سبتمبر ١٩٥٨ ستكون سهلة نسبيا ، إذا قارناها بمشكلة القبول في سبتمبر التالي له عام ١٩٥٩ ، حيث ستقل نسبة المقبولين بالاعدادى العام عن ربع عدد تلاميذ الفرقة السادسة الابتدائية في ذلك الوقت .

فإذا أضفنا الى ذلك ما يقبل بالمدارس الاعدادية الفنية - وهؤلاء يقدر عددهم قياسا على المقبولين في عام ١٩٥٨/٥٧ نجد أن العدد حوالي ١٣ر٠٠٠

تلميذا فقط . وهذه نسبة لا تتجاوز $\frac{1}{3}$ من مجموع التلاميذ الموجودين بالفرقة السادسة بالمرحلة الابتدائية .

وهذه النسبة على صغرها تعتبر عالية جدا اذا قارنا عدد التلاميذ في الفرق الثلاث الاعدادية في التعليم الفني، حيث نجد أن تلاميذ السنة الثالثة لا يزيدون عن ٣٠٠٠ تلميذا وتلاميذ السنة الثانية حوالي ٦٠٠٠ تلميذا أما تلاميذ السنة الأولى فبلغوا ١٣ر٠٠٠ تلميذا . أى أن عدد التلاميذ بالتعليم الاعدادى الفني يتزايدون بمتوالية هندسية أساسها ٢ كل عام تقريبا .

أى أن العدد يتضاعف سنة بعد أخرى . وهنا يتمشى مع سياسة الثورة في التعليم التى تهدف الى تشجيع التعليم الفني . وفيما يلي رسم توضيحي لهذه الحقيقة .

عدد التلاميذ في الفرق المختلفة في اعدادى فنى عام ١٩٥٧ - ١٩٥٨

سنة ٣	١٣٠٠٠
سنة ٢	٦٠٠٠
سنة ١	١٣٠٠٠

وبالرغم من هذا التزايد السريع فلا زالت الآلية معكوسة بين التعليم الفني والتعليم النظرى بالمرحلة الاعدادية ، حيث نجد أن عدد من قبلوا في عام ١٩٥٨/٥٧ بالفرقة الأولى بالاعدادى العام كان ٣١ر٠٠٠ تلميذا ، فى حين أنه كان فى العام السابق له ٦٥ر٠٠٠ تلميذا ، بينما أقصى عدد قبل فى الفرقة الأولى بالتعليم الفني لم يزد عن ١٣ر٠٠٠ تلميذا أى أن النسبة بين عدد المقبولين فى التعليم الاعدادى الفني الى عدد المقبولين فى التعليم الاعدادى العام تبلغ ١ : ٥

والواجب أن تنعكس هذه النسبة تمشيا مع النهضة الصناعية .

العام الفني العام الفني العام

١٣٠٠٠

٦٥٠٠٠

١٣ر٠٠٠ ٦٥ر٠٠٠

المقبولون بالمدارس الاعدادية عام ١٩٥٨/٥٧ ما يجب أن تكون عليه النسبة

ومع ذلك فقد اتجهت الوزارة نحو تقليل الاهتمام من التعليم الاعدادى العام، كما يتضح من مقارنة اعداد التلاميذ بالفرق الأربيع الاعدادية ، اذ نجدها فى السنة الرابعة ٨٧ر٠٠٠ تلميذا وفى السنة الثالثة ٧٦ر٠٠٠ تلميذا وفى الثانية ٧٣ر٠٠٠ تلميذا وفى السنة الأولى ٣١ر٠٠٠ تلميذا فقط لانه كان عاما استثنائيا .

وواضح من مقارنة تزايد التلاميذ فى الفرق المختلفة فى التعليم الاعدادى الفنى والتعليم الاعدادى النظرى أن اتجاه الوزارة واضح جدا نحو العناية بالتعليم الاعدادى الفنى . وفيما يلى رسم يوضح عدم زيادة التلاميذ فى التعليم الاعدادى العام .

عدد التلاميذ فى الفرق المختلفة بالتعليم الاعدادى العام ١٩٥٨/١٩٥٧

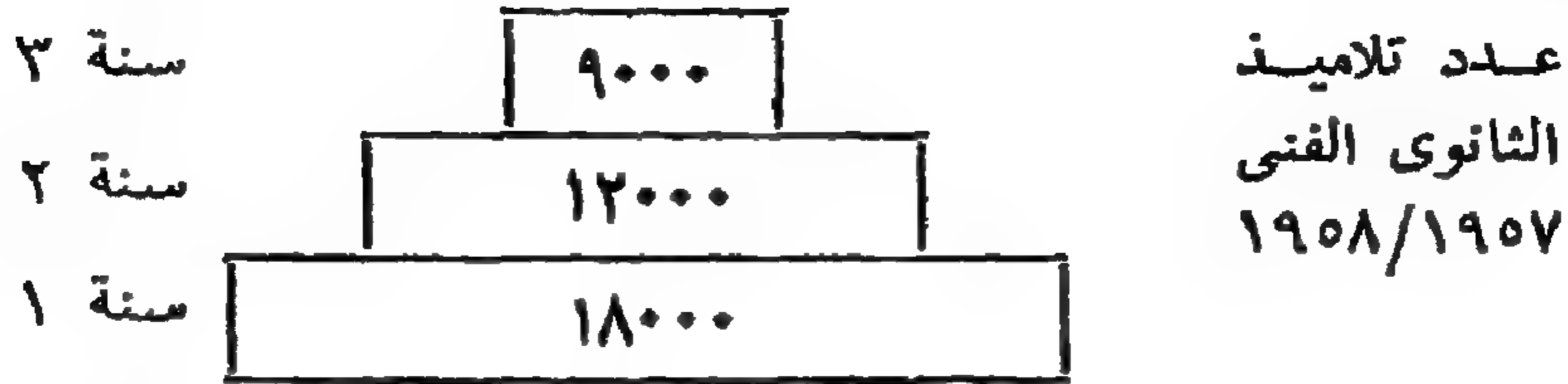
سنة ٤	٨٧٠٠٠
سنة ٣	٦٧٠٠٠
سنة ٢	٧٣٠٠٠
سنة ١	٣١٠٠٠

ثانيا : فى المرحلة الثانوية :

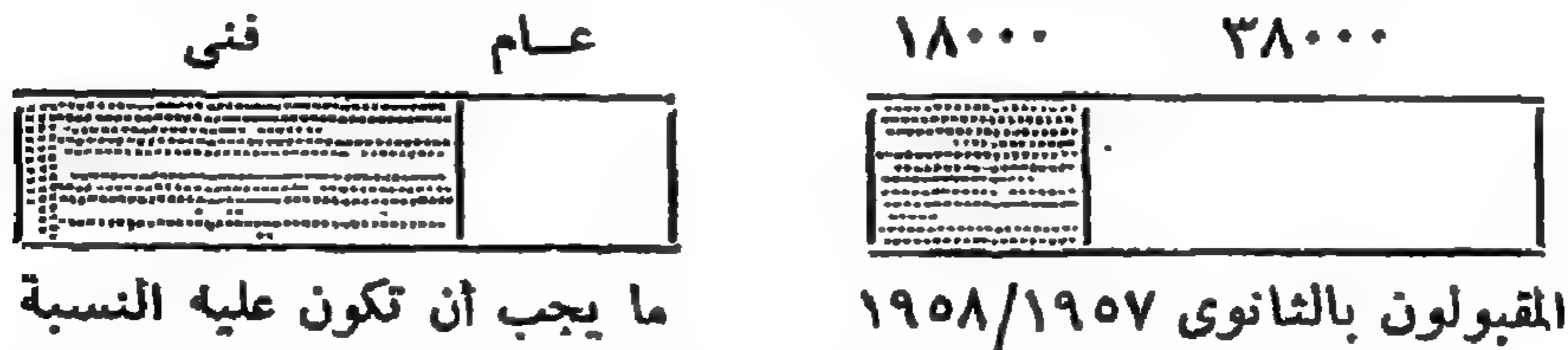
يوجد بالفرقة الرابعة الاعدادية هذا العام ٨٧ر٠٠٠ تلميذا وتلميذة ، وقد قبل فى السنة الأولى الثانوية هذا العام أيضا ٣٨ر٠٠٠ تلميذا - أى أنه على فرض أن التعليم الثانوى العام سيقبل فى حدود هذا العدد سيكون نسبة من يقبلون فى التعليم الثانوى من الموجودين بالفرقة الرابعة الاعدادية أقل من النصف بكثير وقد تزيد هذه النسبة قليلا عن ٤٠ ٪ - وهذه نسبة أحسن حالا من نسبة من يمكن قبولهم بالمرحلة الاعدادية .

فاذا أضفنا الى ذلك من يمكن قبولهم بالتعليم الثانوى الفنى - وهؤلاء يقدر عددهم قياسا على من قبلوا بهذا التعليم فى العام الماضى - نجدهم ١٨ر٠٠٠ أى أن فرص التلاميذ الموجودين حاليا بنهاية المرحلة الاعدادية ستزيد بحوالى الربع وتصل النسبة العامة للقبول الى أكثر من ٦٠ ٪ من عدد التلاميذ الموجودين فى الفرقة النهائية بالمرحلة الاعدادية .

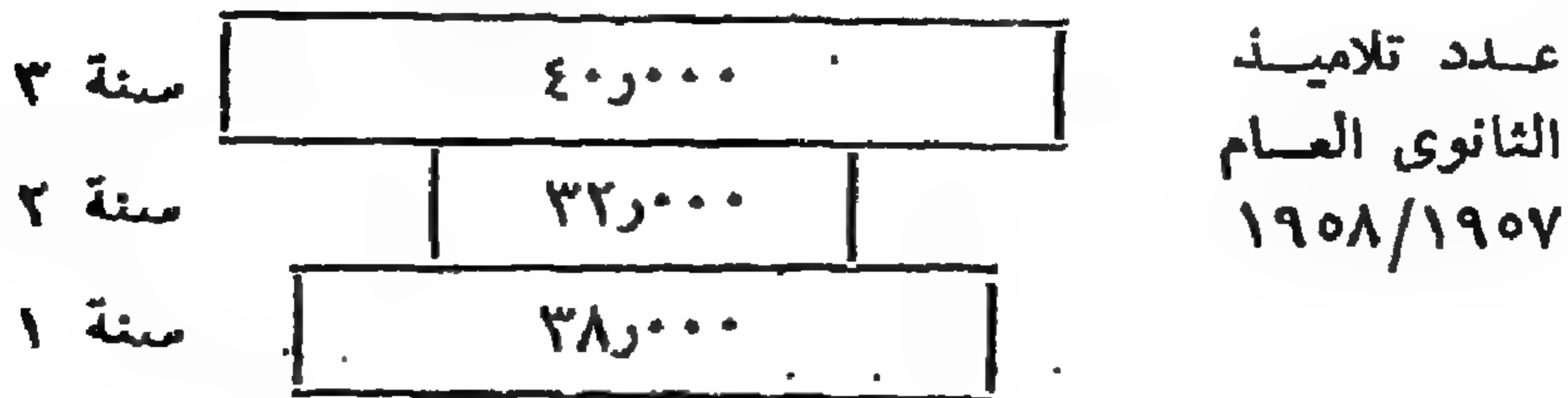
وستزيد الفرص في القبول في التعليم الثانوي الفني عاما بعد عام كما يتبين من تزايد عدد التلاميذ بالفرق المختلفة في هذا التعليم حيث نجد أنه بينما يوجد في الفرقة الثالثة ٩٠٠٠ طالب نجد الموجودين بالفرقة الثانية ١٢ر٠٠٠ طالبا والموجودين بالفرقة الأولى ١٨ر٠٠٠ طالبا ، ومعنى ذلك أن العدد يتزايد بمعدل مرة ونصف عاما بعد عام تقريبا . وفيما يلي رسم توضيحي لذلك .



وبالرغم من هذا التزايد السريع فلا زال عدد تلاميذ التعليم الثانوي الفني قليلا بالنسبة لعدد تلاميذ التعليم الثانوي البطري ، حيث نجد أن النسبة بين من قبلوا في الفرقة الأولى في الثانوي النظري الى من قبلوا بالفرقة الأولى بالثانوي الفني ٣٨ : ١٨ تقريبا أي أن التلاميذ الذين قبلوا بالتعليم الفني ١٩٥٨/٥٧ كانوا أقل من نصف من قبلوا بالتعليم الثانوي العام .



والذي يفحص احصاءات التعليم الثانوي العام يجد أنها تكاد تكون ثابتة من عام الى عام حيث يبلغ تلاميذ السنة الثالثة الثانوية العامة الآن حوالي ٤٠ر٠٠٠ وتلاميذ السنة الثانية حوالي ٣٢ر٠٠٠ وتلاميذ السنة الأولى حوالي ٣٨ر٠٠٠ ولكن التعليم الثانوي الفني يتزايد كما قلنا بمعدل مرة ونصف كل عام . وفيما يلي توضيح لحالة التعليم الثانوي النظري :



وهذا يتمشى أيضا مع اتجاه الثورة في تشجيع التعليم الفني مما سيكون له أثر في تخفيف الضغط على الجامعات من ناحية وتوجيه الطاقة البشرية نحو الأعمال الصناعية والتجارية والزراعية العملية من ناحية أخرى .

المعلمون في العالم

٣ - المعلمون في الاتحاد السوفيتي

للاساتذة : توفيق حنا • السيد محمد الغزاوي • محمد خيرى حربى

ينتظم كل الاتحاد السوفيتي نظام حكومي واحد للتعليم اذ تقوم الدولة بالاشراف والرقابة على كل المدارس وبذلك تسير المدرسة السوفيتية حسب قواعد واحدة ومناهج ومواد وطرق واحدة وحسب نظم مالية دقيقة وادارية واحدة ، ولهذا يجد المعلم الجديد حيثما يذهب نفس المبادئ التربوية التي تسير عليها كل مدارس الاتحاد السوفيتي .

وقد أخذت المدارس تسير وفق الاتجاهات التربوية الحديثة في تدريب التلاميذ تدريباً فنياً حتى يتعرفوا على الاسس العلمية للصناعة الحديثة ، ويطبقوا معارفهم النظرية على العمل وعلى الانتاج ، ولهذا يشمل المقرر الجديد ساعات للتطبيق وللتدريب المهني في ورش المدرسة وفي الحقول التجريبية ، كما تقوم العلاقات والاتصالات الدائمة بين المدرسة والمشروعات الصناعية والمزارع الجماعية ومحطات الآلات والجرارات عن طريق ما تقوم به المدرسة من رحلات وزيارات تنظم للتلاميذ في أثنائها دروس في التدريب المهني . وبذلك تتفق المدارس في الظروف التي يخضع لها المعلمون ونظم التعليم ، ولكنها تختلف حسب السمات القومية وملامح البيئة المحلية وتقاليد المدرسة التي تكونت بمرور السنين في مختلف الجمهوريات والمناطق ، اذ لكل جمهورية الحق في تلوين تربية أطفالها حسب ملامحها القومية وسماتها المحلية وحسب تقاليد شعبها حتى تنمو ثقافتها الوطنية وشعورها القومي .

فالتربية في كل جمهورية وطنية قومية من حيث الشكل ، واشتراكية من حيث المضمون . وهذا الذي دعا الى قيام وزارة للتعليم في كل جمهورية اتحادية أو مستقلة في الاتحاد السوفيتي على أن تتبادل هذه الوزارات المختلفة فيما بينها الخبرات والتجارب والمعلومات .

وعلى رأس كل مدرسة (اعدادية وثانوية) ناظر يساعد وكيلان : واحد للشئون التعليمية الفنية والآخر للشئون الادارية والمالية .

أما المدرسة الابتدائية (٤ سنوات) فلها ناظر واحد .

يتمتع الناظر بسلطة إدارية وتربوية واسعة ، فهو يقوم بتنظيم عمل المعلمين والإشراف على مختلف أعمالهم التربوية وهو يعنى كل العناية بما تحتاجه المدرسة وكل موظفيها من الرعاية اليومية ، وهو مسئول أيضا عن معالجة كل المسائل والمشاكل الإدارية .

ويتعاون المعلمون مع الناظر بما له من خبرة واسعة وتجارب كثيرة على رفع مستوى التعليم والمتعلمين ، ولهذا يهتم الناظر بآراء المعلمين واقتراحاتهم وتوجيهاتهم ويعمل على تحقيق ما يراه صالحا نافعا من هذه الاقتراحات ، وبذلك تتأكد العلاقة وتقوى بين المعلمين والناظر وتنمو فى هذا الجو من التعاون والثقة والزمالة والصداقة ، وكثيرا ما يزور الناظر المعلم الجديد فى فصله ليقدم له ما يراه ضروريا من عون ومساعدة وتشجيع .

وفى كل مدرسة مجلس يقوم بدور نشيط فى توجيه عملية التربية ممثلا للبيئة المحلية التى تقوم فيها المدرسة .

يتكون هذا المجلس من ناظر المدرسة رئيسا ، ومن مفتش القسم التعليمى وأمين المكتبة وطبيب المدرسة وكبير الرواد وممثل لجنة الآباء .

يضع هذا المجلس خطة التربية والتعليم ويناقش مناهج العام الدراسى كله أو مناهج كل فترة ويدرس نتائج الفترة السابقة، كما يدخل فى اختصاص هذا المجلس كل ما يتعلق بواجبات المعلمين ، وإدارة منظمات التلاميذ ، وطرق التربية ووسائل التعليم ويقوم بعد ذلك بعمل التوصيات الضرورية المتعلقة بكل هذه المسائل التى تقرر بأغلبية الآراء وفى حالة المساواة ، للرئيس الحق فى تغليب أحد الطرفين .

يقدم الناظر للمجلس فى بداية كل جلسة تقريرا عما نفذ من قرارات الجلسة السابقة ، اذ أن كل قرارات المجلس تعتبر ملزمة لكل أعضاء المجلس والإدارة المدرسية وكل المعلمين وكل منظمات الطلبة .

وفى حالة اختلاف وجهة نظر الناظر عن وجهة نظر المجلس - وهذا يحدث نادرا ، يحيط الناظر المنطقة التعليمية علما ، حتى تتخذ قرارا ملزما للطرفين

ولكل عضو من أعضاء هذه المدارس الحق فى إبداء ما يعن له من الآراء والاقتراحات فى كل ما يمس ويتصل بالعملية التربوية وتقديمها وتحسينها .

وفي المدرسة الناجحة يعمل الناظر والمعلمون في تعاون وفي ثقة وفي احترام متبادل .

تؤلف هيئة التدريس في المدرسة فرعا من نقابة المهن التعليمية ، تقوم على ادارة هذا الفرع لجنة تنتخب بالتصويت السرى وتعنى بالاشراف العام على حياة المدرسة ، كما تعنى بحاجات أعضائها الاجتماعية والثقافية وتعقد مؤتمرات الانتاج التى يشترك فيها كل عمال المدرسة بدون استثناء . وهذه المؤتمرات تناقش كل المسائل التى تتصل بالتربية وتنظيم نشاط التلاميذ خارج المقرر الدراسى وقرارات هذه المؤتمرات ملزمة لجميع الأعضاء .

وفي هذه المؤتمرات والمجالس يسود مبدأ النقد الذاتى ، مما يساعد على تنمية الشعور بالمسئولية عند المعلمين وتقوية روح التعاون والتبادل ، وتشجيع الابتكار والمبادأة عند جميع الاعضاء الذين يشاركون فى تقديم عملية التربية وطرق التعليم .

؛

ويجد المعلمون الممتازون الأكفاء من الدولة ومن الشعب كل تقدير واحترام وثقة ، ومن أجمل ألوان التعاون والمشاركة ما يقدمه المعلمون القدامى من المساعدة والعون والتوجيه عن طريق التجارب والمحاضرات الى زملائهم من المعلمين المحدثين ، كما تقوم المدرسة باستقبال المعلم الجديد استقبالا طيبا ، فتقدم له كل مساعدة وعون ، وبخاصة فى بداية عمله ، وتحيطه بكل مظاهر العناية والاهتمام ، حتى يشعر بجو المدرسة العائلى ، حتى لا يحس بالغربة وكل ما يشعر به القادم الجديد .

ولا تجد فى الاتحاد السوفييتى صور المنافسة العنيفة التى نجدها بين المعلمين فى البلاد الأخرى اذ يقوم المعلم السوفييتى بعمله حسب مؤهلاته وكفاءته وقدراته ، كما يجد الطريق مفتوحة أمامه لتحسين معارفه وزيادة خبراته والتزود بكل ألوان النشاط التربوى ، ويوجد فى معاهد تدريب المعلمين بجانب الدراسة بالمراسلة أقسام للخريجين تساعد المعلمين على الحصول على درجة أستاذ فى التربية .

هذا بالإضافة الى الدراسة التى تنظمها المناطق المختلفة لمدة شهر أو شهرين طوال ٥ سنوات لتدريب المعلمين وتزويدهم بكل الطرق الحديثة والوسائل الجديدة .

كما تقوم المعاهد بتقديم الاستشارات فى كل ما يتصل بعملية التربية والتعليم لكل من يطلبها من المعلمين ، كما تنظم المعارض المتعلقة بمسائل

التربية ، وتعنى المعاهد بنشر مقالات وتجارب المعلمين الاكفاء النشطين .
وتوجد فى الجمهورية الروسية تحت اشراف وزارة التعليم الاكاديمية
للعلوم التربوية التى تنتظم عدة معاهد علمية لمختلف المواد والمواضيع
التربوية (طرق التعليم ، الصحة المدرسية ، التدريب البدنى والخلقى ،
التربية الفنية ، المدارس القومية ، تربية الشواذ وضعاف العقول) .

ويقوم عمل أساتذة هذه الاكاديمية على مبدأ التعاون والتبادل مع
المعلمين فى مدارسهم المختلفة وتنشر المؤلفات والتجارب والخبرات فى طبعات
كثيرة تساعد المعلمين على تحسين وسائلهم وطرقهم على أحدث الأسس العلمية .

وقامت هذه الاكاديمية بالتعاون مع المعلمين فى عام ١٩٥٥ بنشر ١٤٩ كتابا
فى طبعات يتراوح عدد نسخ الطبعة الواحدة منها من ٢٥ الى ٥٠ ألف نسخة .

هذا الى ما تنظمه سنويا الاكاديمية فى موسكو ومعاهد تدريب المعلمين فى
مختلف المناطق والمراكز من « حلقات بحث للمعلمين » يقدم فيها كبار رجال
التربية والمعلمون القدامى التقارير والمحاضرات والتجارب على جمهرة المعلمين
وتنشر هذه التقارير والتجارب والمقالات فى طبعات شعبية كبيرة .

وقد ألقى المعلمون فى عام ١٩٥٥ فى مختلف المسائل المتعلقة بتربية النشء
١٨٠ محاضرة ومقالة وبحث .

كما تعقد الاجتماعات فى المدارس والمراكز وفى المؤتمرات العلمية حيث تلقى
المحاضرات وتقدم الخبرات والتجارب الجديدة ثم تنشر أحسن التجارب التربوية
وأرفع الأبحاث فى الصحف وفى نشرات خاصة أو فى كتب ، وبجانب كل هذه
الوسائل التى تساعد المعلمين على متابعة تطور وسائل التربية حتى يأخذوا
بأحدث الطرق فى عملهم التربوى « هناك وسيلة أخرى هى حضور دروس
الأساتذة الاكفاء الممتازين ونجد هذا التقليد الطيب منتشرا جدا بين معلمى
الاتحاد السوفييتى الذين يعملون وينتجون فى جو من التعاون والزمالة
والصداقة والنشاط الهادف لوجه لخير كل المواطنين فى كل بلاد الاتحاد
السوفييتى .

مرتبات المعلمين :

للمعلمين فى الاتحاد السوفييتى نظام خاص بالمرتبات التى يحصلون عليها
تظير قيامهم بواجبهم .

ولا يوجد في الاتحاد السوفييتي أى نوع من التفرقة أو التمييز بين الرجل والمرأة (١) فكل المواطنين متساوون في كافة الحقوق ، ويعتمد تقدير المرتب على :

- ١ - المؤهل الدراسى .
- ٢ - مدة الخدمة .
- ٣ - عدد ساعات العمل الاسبوعية .

وفى الفرق الأربع الأولى يعمل المعلم ٢٤ ساعة فى الاسبوع بينما يعمل معلم السنوات من الخامسة الى العاشرة ١٨ ساعة فقط .

يزداد مرتب المعلم بعد ٥ سنوات بمقدار ١٠ ٪ .

يتناول المعلم فى المدرسة الثانوية مرتبا شهريا قدره ٨٥٠ روبل (٢) (الروبل ٩ قروش تقريبا) اذا كانت مدة خدمته ١٠ سنوات وعدد حصصه ١٨ ، فاذا زاد عدد الحصص الى ٢٤ فان المرتب يزيد بمقدار الثلث ويصير المرتب الجديد ١١٣٣ روبلا (٣) .

أما اذا كانت مدة خدمته ١٥ سنة فانه يتناول مرتبا قدره ٩٣٥ روبل لعدد الساعات القانونى (١٨) و ١٢٤٦ - اذا زاد العدد الى ٢٤ ساعة كما يتناول المعلم أجرا اضافيا نظير تصحيح الكراسات ونظير ادارة المعامل المدرسية والحدائق التجريبية ونظير التعليم فى السنوات النهائية .

بعض أمثلة :

(١) تقوم فيرا ستروكوفا بتدريس الرياضة فى المدرسة رقم ٨ فى مدينة تولا وتحمل مؤهلا دراسيا عاليا ومدة الخدمة أقل من ٥ سنوات وعدد الحصص التى تقوم بها ٢٤ حصة . تتقاضى هذه المعلمة مرتبا أساسيا قدره ٩٤٦ روبلا (أى ما يعادل ٨٥ جنيها مصريا) . كما تتقاضى نظير تصحيح الكراسات ونظير قيامها بتدريس السنوات النهائية أجرا اضافيا قدره ١٣٠ روبلا . (أى ما يقرب من ١٢ جنيها) .

(٢) تقوم تاتيانا كوشتييفا بتدريس الرياضة فى المدرسة رقم ١١ بمدينة

(١) المادة ١٢٢ من الدستور السوفيتى .

ملاحظة : على الرغم من أننا حاولنا تقدير المرتبات بما يقابلها من العملة المصرية

الا انه يجب ملاحظة اختلاف القوة الشرائية فى البلاد المختلفة .

(٢) أى ما يعادل ٧٦٥٠٠ جنيها مصريا .

(٣) أى ١٠٢ جنيها مصريا .

تولا (نفس المدينة) وعدد حصصها ٢٤ مثل زميلتها السابقة ولكن مدة خدمتها ١٠ سنوات ولهذا تتناول مرتبا أكبر من زميلتها وقدره ١٢٦٣ روبلا (أى ما يعادل ١١٤ جنيها مصريا) . والمرتبات فى المدن أعلى قليلا منها فى الريف .

(٣) يقوم فلاديمير زانيزين بتدريس الطبيعة فى المدرسة الريفية الثانوية فى شيرنوقا فى منطقة ارتاماس ويحمل مؤهلا دراسيا عاليا .

يتناول هذا المعلم ٨٨٠ روبلا + ٥٠ روبلا نظير قيامه بالتدريس فى السنوات النهائية وبذلك يصبح مرتبه الاخير ٩٣٠ روبلا . (أى حوالى ٨٤ جنيها مصريا) .

(٤) تقوم ماريا فورنييتسينا بتدريس الرياضة فى نفس المدرسة السابقة وعدد حصصها ٢٤ ولكن مدة خدمتها أطول من زميلها السابق . تتناول هذه المعلمة ١٠٢٠ روبل مرتبا أساسيا يضاف اليه أجور اضافية نظير تصحيح الأعمال التحريرية وتدريس السنوات النهائية وبذلك يرتفع مرتبها الى ١١٥٠ روبل شهريا (أى ١٠٣٥ جنيها مصريا) .

والمرتبات فى المدن أعلى قليلا منها فى الريف الا أن المعلمين فى الريف يتمتعون بمسكن مجانى مع الاضائة والتدفئة على حساب الدولة وهذا مقابل النقص فى مرتباتهم عن زملائهم فى المدن .

كما تزيد مرتبات المعلمين فى المناطق النائية شمالا وفى الشرق الاقصى وتتراوح نسبة هذه الزيادة من ٢٠ الى ١٠٠ ٪ حسب بعد المنطقة

كما تدفع مرتبات عالية لمعلمى الشواذ وضعاف البصر ولعلمى المدارس الملحقة بمصحات الاطفال والمدارس التى تقوم فى الهواء الطلق .

وتدفع المرتبات على مرتين فى الشهر فى مواعيد محددة ودقيقة وليس للمدرسة أدنى حق فى خصم أى مبلغ من هذه المرتبات، وبجانب هذه المرتبات يتمتع المعلمون بكثير من المزايا على حساب الدولة ومن أموال الاتحادات والمنظمات المختلفة اذ تدفع الدولة للمعلم المعاش والتأمين الاجتماعى كما تقدم المساعدات لربات العائلات الكبيرة وللأمهات الوحيدات وللطلبة وغير هذا من ألوان المساعدات ومختلف المزايا .

وفى الريف تقيم الدولة للمعلمين مساكن خاصة تلحق بها قطعة أرض وحديقة .

كذلك تساعد الدولة المعلمين على انشاء بيوت خاصة بهم بتقديم القروض وكافة المساعدات ومواد البناء بشروط مناسبة وبأقساط لمدة ١٠ سنوات وقد بلغ مجموع القروض التي قدمتها الجمهورية الروسية للمعلمين ما يزيد عن ٢٠ مليون روبل فى عام ١٩٥٥/٥٤ الدراسى .

وتنتشر حركة بناء المساكن بين المعلمين انتشارا عظيما فى كل الاتحاد السوفييتى ، قام المعلمون فى مدينة بارو سلاف فى عام ١٩٥٤ ببناء مجموعة من البيوت يبلغ عددها ٥٠ بيتا يحيط بكل بيت حديقة ومزرعة ومرعى للماشية .

وتقدم الاتحادات والمنظمات التعاونية للمعلمين كل المساعدات المادية لشراء الحبوب والأسمدة الزراعية .

وفى الجمهورية الروسية وحدها يوجد أكثر من ٩٠٠.٠٠٠ معلم تربويين يملكون البيوت التى تحيط بها الحدائق .

كما نجد فى منطقة سفردلوفسك ٥٥٨ معلما أقاموا على أراضيهم البساتين والحدائق وفى مدينة جوركى ١٦٣ معلما يملكون حدائق خاصة .

أما معلمو المدن وبخاصة المدن المزدحمة ممن لا يملكون حدائق أو بساتين فتساعدهم الدولة فى بناء بيوت ريفية لهم فى الضواحي بتقديم المكان ومواد البناء والقروض، وهكذا نرى للمعلمى المدن الكبيرة مثل موسكو وليننجراد وكيف وغيرها بيوتا ريفية تحيط بها الحدائق نذكر منها هذه البيوت الريفية التى تقع على نهر الفولجا قرب مدينة كويشيف والتى يعيش فيها ١١٨ معلما للراحة والاستجمام وللزراعة فى وقت الفراغ وقلما يتأخر معلم فى رد هذه القروض اذ لا توجد بطالة للمعلمين أو لغيرهم من العمال فاذا حدث أن تأخر معلم فى سداد دينه فان الحكومة تسمح بمهلة جديدة لسداد الدين من ٣ الى ١٠ سنوات وأحيانا يتدخل الاتحاد أو المنظمة بسبب ظروف طارئة قد يترتب عليها التنازل عن هذا الدين كله .

والدولة حريصة على أن تقدم لكل معلم عملا يتناسب مع قدراته ومؤهلاته كما تقدم له ولغيره من موظفى الدولة معاشا مناسباً - للنساء عند سن ٥٥ وللرجال عند سن ٦٠ - وللمعلم الحق فى المعاش بعد ٢٥ سنة خدمة بدون نظر الى السن كما تخصص الدولة للمعلمين المسنين بيوتا يعيشون فيها على حساب الدولة - اذا رغبوا - حتى نهاية حياتهم .

واجبات وحقوق المعلم السوفييتي :

واجب المعلم هو واجب كل مواطن سوفييتي في العمل على أن يراعى في هذا العمل القانون والنظام وأن يكون أميناً في تأدية واجباته الاجتماعية وأن يحرص كل الحرص على أساس الجماعة الاشتراكية .

ومن واجبات المعلم التربوية أن تكون لديه وجهة نظر علمية عالمية وتربية شاملة عامة وأن يكون مسيطراً على مادة تخصصه وأن يكون نشيطاً مخلصاً ويميل ميلاً كبيراً لتربية الأطفال وتوجيههم وارشادهم وأنه يكون لتلاميذه القدوة الصالحة والنموذج الانساني الطيب .

أما حقوق المعلم فأولها حق العمل وأن يحصل على أجرٍ يكافئ ما قدمه من عمل ولا يسمح القانون السوفييتي بفرض أى عمل لا يتصل بواجبات المعلم الرسمية المقررة .

لا يفرض كذلك على المعلم حصصاً أكثر من النصاب القانوني . فللمعلم الحق أن يرفض أى عمل يزيد عن عمله الرسمي . وفي حالة موافقته على هذا العمل الجديد فله أجر اضافي تقرره الدولة .

وليس للسلطات التربوية ان تنقل معلماً من مدرسة الى مدرسة بدون رغبته فاذا حدث بين المعلم وهذه السلطة ما يدعو الى هذا النقل فان الامر يرفع الى الاتحاد الذي يصدر قراره النهائي الملزم لكل من الطرفين .

صحة المعلم ومؤسسات الاستجمام والراحة :

تعنى الدولة وكافة الاتحادات والمنظمات بصحة المعلم كما تهتم براحته واستجمامه فلكل مواطن سوفييتي حق العلاج المجاني في بيته أو في العيادات الخارجية حيث يمر على كل ألوان الفحص والكشف والتحليل كما يقوم بتشخيص مرضه كبار الأساتذة والأخصائيين .
وتقوم المعاهد الطبية الحكومية في المدن والارياف بتوفير كل ألوان المساعدة الطبية لكل مريض .

فاذا مرض المعلم يقوم الطبيب المختص بعلاجه في بيته أو في عيادة الطبيب وتدفع له طول مدة مرضه أكثر من ٩٠ ٪ من مرتبه من أموال التأمين

فاذا احتاج مرض المعلم الى النزول في احدى المصحات قام الاتحاد بمساعدته في العلاج في هذه المصحة مجاناً أو بمصاريف زهيدة .

أما فى أثناء اجازة الصيف فهناك منازل الاستجمام والمصحات التى توفر للمعلمين كل وسائل الاستجمام والراحة والترفيه بشروط مناسبة .

يقوم الاتحاد بكل هذا النشاط فى حالتى المرض وفى أوقات الاجازات من أموال التأمين الاجتماعى الذى يسير على نظام واحد لكل عمال وموظفى الاتحاد السوفييتى .

تقوم المؤسسات والمشروعات بدفع قيمة التأمين الاجتماعى لعمالها ولوظفيها وهو يبلغ ٧ / ٠ من مبلغ التأمين كله وتدفع الدولة نسبة مماثلة لمصاريف المرض ولرعاية شئون المواطنين الذين أحيلوا الى المعاش بسبب العجز أو الشيخوخة .

وقد تركت الدولة للاتحادات التجارية كل ما يتعلق بالتأمين الاجتماعى منذ أكثر من عشرين سنة وتقوم الاتحادات بصرف اعانات المرض لعمال المصانع وموظفى المصالح ومعاشات الشيخوخة والعجز ومعاشات الأرامل واليتامى ، وكذلك مصاريف الحمل والوضع والحضانة من أموال التأمين الاجتماعى .

هذا بالإضافة الى ما يدفعه الاتحاد فى المصحات وبيوت الاستجمام واجازات التلاميذ فى معسكرات الصيف وفى مصحات الاطفال .

وقد بلغت ميزانية التأمين الاجتماعى فى الاتحاد السوفييتى ١٠٠٠ مليون روبل فى عام ١٩٥٥ والنساء العاملات - بما فيهن المعلمات - يحصلن على اجازة بمرتب مدة الحمل والولادة مقدارها ٥٦ يوما قبل الولادة ، ٦٥ يوما بعد الولادة كما يحصلن على أجر اضافى نظير تربية الرضيع لمدة ٩ أشهر .

ومن أموال التأمين الاجتماعى كذلك تصرف تراخيص الإقامة فى المصحات والمنازل المعدة للراحة والاستجمام وأكثر من خمس عدد هذه التراخيص يحصل عليها المعلمون ورجال التربية بدون مقابل أما الباقيون فان مصاريف الإقامة فى هذه البيوت تخفض لهم الى ما يعادل ٣٠ / ٠ فقط وبلغ ما صرفه اتحاد المعلمين فى الجمهورية الروسية عام ١٩٥٥ على المصحات وبيوت الاستجمام أكثر من ٥٠ مليون روبل ، وعدد المعلمين الذين يتمتعون كل صيف بالاستراحة والاستجمام يتراوح بين ٨٠ و ٩٠ ألف معلم .

يملك الاتحاد ٩ مصحات و ٢٢ بيتا للاستجمام فى الريف فى القوقاز وفى القرم وفى باشكيريا وفى تاتاريا على شواطئ المحيط الهادى وعلى خليج فنلندا وعلى بحر أيجه .

والمعلمون الذين لا يحبون ولا يرغبون قضاء اجازاتهم في المصحات وبيوت الاستجمام يمكنهم قضاء اجازة الصيف في معسكرات السباحة وفي البيوت الريفية أو في رحلات يطوفون بها بلاد الاتحاد السوفييتي .

وفي أثناء الاجازة يتناول المعلمون مرتباتهم كاملة بالإضافة الى التراخيص والمزايا والتسهيلات التي يحصلون عليها .

وليست الاجازة الصيفية هي الفرصة الوحيدة التي يستريح فيها المعلم ويستجم ولكنه بعد انتهاء اليوم المدرسي يجد أمامه المسازج ودور السينما والنوادي والمكتبات ، وهذا الى أن الاتحاد الذي ينتمى اليه المعلم يحوى كل ألوان ومراكز النشاط والتسلية والترفيه والثقافة .

وتمتلك لجنة الاتحاد في موسكو ١٤ بيتاً للمعلمين واستاد وملاعب رياضية ومراكز للسباحة والتجديف وينظم الاتحاد كل عام رحلتين تضم كل رحلة ٤٠٠ معلم ويشرف الاتحاد كذلك على معسكرات السياحة ويقدم كل التسهيلات لهواة الصيد .

تنتشر بيوت المعلمين في كل الجمهوريات والمناطق والمراكز وتوفر للمعلمين كل ألوان النشاط الثقافي والفني ، ففي البيت مكتبات وقاعات للمطالعة وجماعات للتمثيل والغناء الجماعي والموسيقى والباليه ، والفنون الجميلة والرياضة وغير هذا من ضروب الهواية ونشاط الفراغ ولهذا ينظم البيت حفلات الموسيقى ويقدم المسرحيات كما يعرض الأفلام .

كما يدعو البيت رجال العلم والصناعة والأدب والفن والتربية لالقاء المحاضرات في كل مشاكل التربية ومسائل الحياة والمجتمع .

كذلك تعقد الاجتماعات في بيوت المعلمين من العلماء المشهورين وكبار الكتاب والأدباء والفنانين والموسيقين والمخترعين وعمال المزارع الجماعية والمعلمين صغارهم وكبارهم وكثير من المعلمين يحبون قضاء معظم أوقاتهم في هذه البيوت .

ويحب المعلم السوفييتي الفنون الجميلة ويشارك في كل ألوان النشاط الفني فنجده في الجماعات الغنائية وفي التمثيل وفي الرقص وضمن أفراد الاوركسترا ويحتفل كثير من المعلمين « بيوبيلهم » في حياتهم الفنية .

وفي كل بيوت المعلمين توجد مكتبات موسيقية ومسرحية تضم أروع الاعمال الكلاسيكية في الموسيقى والمسرح والأدب كما تضم هذه المكتبات أعمال

المؤلفين السوفييت وكذلك الفنون الشعبية فى مختلف بلاد العالم مثل ايطاليا وفرنسا وانجلترا واسكتلندا ورومانيا والمجر وبولندا وغيرها ، كما تضم هذه المكتبات أعمال بيتهوفن وشوبان وجلنكا وريمسكى كورساكوف وموزار وجلوك وشتراوس وبيزيه وسترافيسكى ، كما نجد فى مكتبات جماعات التمثيل واللقاء والمسرح قصص وقصائد ومسرحيات بوشكين وشكسبير وتونسوى وموليير وجوجول ومارك توين وجوركى وشووتشكوف ودرايزر وشولوخوف ومن كتاب المسرح السوفييتى المعاصرين كورنيسوك وبوجودين وسيمونوف واربوزوف .

وحتى نتبين مدى نشاط المعلمين الفنى فى مختلف بلاد الاتحاد السوفييتى نذكر أن فى الجمهورية الروسية ٤١٨٤ كورس للمعلمين و٣٩٩٧ فرقة مسرحية و٣٦٣٠ فرقة للموسيقى وعدد أعضاء هذه الفرق جميعا أكثر من ٢٧٠.٠٠٠ معلم وأغلب هؤلاء المعلمين يمارسون نشاطهم فى مدارسهم .

وتقدم بيوت الفن الشعبى - وهى مراكز حكومية مهمتها ترقية نشاط الهواة من الفنانين - لبيوت المعلمين والفرق المدرسية كل ألوان المساعدة . وفى هذه البيوت نجد الاختصاصيين فى كل صور النشاط الفنى فى الاخراج والموسيقى والتمثيل والباليه وتقيم هذه البيوت الحفلات التمثيلية والموسيقية التى يقبل على حضورها الشعب فى حماس كبير .

وفى فبراير ١٩٥٦ اشترك فى العرض العام الذى أقامته هذه البيوت أكثر من ٥٠.٠٠٠ معلم موزعين على جماعات التمثيل والرقص والموسيقى .

والقراءة تلعب دورا خطيرا فى نشاط المعلمين وقت فراغهم وهناك بالإضافة الى المكتبات العامة لاتحاد المعلمين ورجال التربية توجد مكتبات متنقلة . ويجد المعلمون فى هذه المكتبات كل ألوان العلم والفن والثقافة ويبلغ عدد هذه المكتبات فى عام ١٩٥٦ ثلاثمائة مكتبة تحوى ٣ ملايين مجلد كما يبلغ عدد المكتبات المتنقلة للمعلمين فى المناطق النائية ٥٠٠٠ مكتبة ، ويتلقى المعلمون فى المناطق الريفية الكتب عن طريق البريد .

وجميع هذه المكتبات مباحة ، لا للمعلمين فقط ، بل لافراد عائلاتهم أيضا . كذلك تلعب الرياضة والسباحة دورا هاما فى حياة المعلمين .

وقد قام أكثر من ٥٠٠ ألف معلم فى سنة ١٩٥٥ برحلات سياحية وثقافية الى مختلف المناطق السياحية فى بلاد الاتحاد السوفييتى .

وتقوم الاتحادات بتنظيم معسكرات سياحية فى أنحاء البلاد ، وفى موسكو ولينينجراد وستالينجراد وريجا وكيشيف وفى تسلوفودسك فى القوقاز وفى شمال أوستنيا وعلى شواطئ البحر الاسود وفى جولدشك فى القرم وفى ميشورنسك يوجد ٥٩ معسكرا سياحيا .

كما أقيمت معسكرات سياحية أخرى فى المناطق الجميلة على بحيرة سليجر التى ينبع بجوارها نهر الفولجا وفى جبال التاي وفى سييريا على بحيرة بيفال التى هى أعمق مكان فى العالم .

كما يقوم المعلمون برحلات سياحية الى المناطق الجبلية فى سييريا وقد بلغ عدد هذه الرحلات فى عام ١٩٥٥ أكثر من ٥٠٠٠ رحلة .

وتنظم كذلك رحلات سياحية بالقوارب والدراجات والسيارات من معلمى وطلبة معاهد تدريب المعلمين ، كما يمارس كثير من المعلمين كل ألوان النشاط الرياضى فى النوادى الرياضية والملاعب ومراكز السباحة والتجديف والتزحلق وكرة القدم والتنس والهوكى وغيرها .

وقد اشترك عام ١٩٥٥ أكثر من ٣٣٤٠٠٠ معلم فى مختلف المباريات الرياضية فاز منهم بالامتياز فى مختلف ألوان النشاط الرياضى أكثر من ٣٠٠٠ معلم وحصل ٥٠٠٠ معلم على ميدالية « السائح السوفييتى » وعدد من المعلمين يحمل لقب أستاذ وبطل فى الرياضة .

وفى المؤتمر العشرين للحزب الشيوعى للاتحاد السوفييتى توجيهات لرفع مستوى المعيشة لكل فرد وزيادة عدد المساكن ورفع مستوى الثقافة والتعليم العام وزيادة الاهتمام بالصحة ، وهذا لتحسين المستوى الاقتصادى والثقافى لكل أفراد الشعب السوفييتى . . ويهدف المشروع السادس للسنوات الخمس الى رفع أجور عمال المصانع والمصالح والمعلمين فى كل الاتحاد السوفييتى بمقدار ٣٠ ٪ / ٠ فى سنة ١٩٦٠ .

كذلك يتجه هذا المشروع الجديد الى تعميم التعليم الثانوى (١٠ سنوات) فى كل مدن وقرى جمهوريات الاتحاد السوفييتى والى تغيير شامل أساسى للمناهج والمقررات حتى يرتفع مستوى التخصص وتزداد الصلة بين المدرسة والصناعة والزراعة .

ودور المعلم فى تحقيق أهداف وتوجيهات هذا المشروع دور خطير ولهذا وجه الحزب الشيوعى نظر الحكومة ومنظمات الشباب الشيوعى الى زيادة الاهتمام بحاجات المعلم الاجتماعية والاقتصادية والفنية والروحية حتى يمكنه القيام

بعمله المقدس فى تربية الأجيال الصاعدة للشعب السوفييتى وتنشئتها .

٢ - المعلمون في بلجيكا

للاستاذ محمد خيرى حري
المدير المساعد للبحوث الفنية والمشروعات
بوزارة التربية والتعليم

سنتناول هذه المرة في سلسلة مقالاتنا عن المعلمين في العالم موضوع المعلمين في بلجيكا ، وسوف يجرى الحديث بيننا وبين أحد المدرسين في الريف البلجيكي ، في إحدى قرى « اقليم الفلمنك » وهو الجزء من بلجيكا المجاور لفرنسا ، والذي يتكلم أهله باللغة الفرنسية ، يقابله في الجهة الأخرى « اقليم الوالون » الذي يجاور المانيا ويتخاطب أهله باللغة الألمانية .

وصديقنا الذي نسجل حديثنا معه هذه المرة قد جاوز الأربعين سنة وإن لم يصل بعد إلى سن الخمسين ، وإنك لتحس حين تلقاه بأنه رجل ناضج قد استفاد كثيرا من العشرين عاما التي قضاها يعمل في مهنة التدريس وثيق الصلة بالأطفال وبالناس من حوله ، قالم بالعلاقات الانسانية المام الخبير الذي يستطيع أن يتعمق في نفوس الناس ، وأن يدرك الكثير مما يجول بخواطرهم ، كما ألم بالاتجاهات الحديثة في تعليم الأطفال نتيجة الظروف التي يعيش فيها المعلم البلجيكي ، والتي تتيح له الكثير من نواحي النمو المهني . ورغم أن شعره قد أخذ في المشيب ، إلا أنك تلمس في حديثه حيوية الشباب ، والظاهر أن حياته المدرسية الناضجة مع الأطفال بعيدا عن المشاغل المادية الكثيرة قد بقت فيه حيوية الشباب ، وإن كان مظهرها الخارجى قد أخذ في الزوال .

وهو يحمل لأيام التلمذة أجمل الذكريات ، فبعد أن أنهى (١) القسم الأول من الدراسة الثانوية التحق بكلية المعلمين ف قضى فيها ٤ سنوات بين سن الخامسة عشرة والتاسعة عشرة في جو من العمل المثمر حتى تمكن من تحصيل أصول الثقافة العامة والمواد المهنية . وفي هذه الكلية بدأ يدرك أهمية

(١) نظام اعداد المعلمين الحالى في بلجيكا أصبح يختلف عن هذا فأصبحت البكالوريا شرطا للالتحاق بكلية المعلمين ، كما أن مدة الدراسة أصبحت عاما للتدريس في مدارس الحضانة وغامين للتدريس بالمدارس الابتدائية .

عمله ، وقد اتخذ من أحد أساتذة التربية نموذجا له ، أعجبه فيه بحمسه لمادته ، والمهامة الدقيق بها ، وسعة اطلاعه ، فأخذ عنه ذلك كله .

وبعد أن أتم اعداداه في كلية المعلمين انتقل الى مدرسة نظامية صارمة هي مدرسة الجيش فقد كان عليه أن يؤدي فترة الخدمة العسكرية الاجبارية قبل أن يبدأ حياته العملية مدرسا بالمدارس الابتدائية ، وقد كان للخدمة العسكرية فضلها في تقوية خلقه وصقل شخصيته وتدريبه على التضحية في سبيل الواجب .

وهكذا يتم اعداد معلم المرحلة الاولى علمية ومهنية وخلقيا في بلجيكا عن طريق مدرستين تعاونتا في اعداداه من كل هذه النواحي وهما كلية المعلمين والخدمة العسكرية الاجبارية . وبعد نهاية فترة الخدمة العسكرية الاجبارية عاد ثانية الى حياته المدنية الهادئة في خدمة الأطفال فأخذ يبحث عن عمل هنا وهناك ، ولم يكن من السهل عليه أن يحصل على وظيفة دائمة من أول الأمر ، فقليلون هم الذين يسعدهم الحظ فيجدون عملا دائما ، أما هو فكان من أولئك الذين بدأوا حياتهم العملية في صورة متقطعة غير دائمة ، فكان عليه أن يقوم بالتدريس في مدارس عدة . . أسبوعين هنا وشهرين هناك ، وهكذا نجد معلمنا الشاب يلاقى الكثير من الصعاب ولكن شخصيته المصقولة قد استطاعت أن تتغلب على هذا كله ، بل وأن تستفيد منها خبرات قيمة . ثم لاحت له فرصة العمل الدائم حين أعلن أحد المجالس الاقليمية عن حاجته الى معلم مؤهل متمرن ، فتقدم الى هذا المجلس يحمل اجازاته الدراسية وتقارير من عمل معهم من الرؤساء ، ولم يكن ذلك كافيا ، بل كان عليه أيضا أن يقابل أولياء أمور التلاميذ حتى يقنعهم بأنه المعلم الذي يستطيع أن يجعل من أبنائهم رجالا في المستقبل ، وأخيرا وقع عليه الاختيار واستقر به المقام في هذه القرية ليعلم أبنائها في مدرسة مشتركة ذات فصل واحد ، فهو المعلم لكل الفرق ، وهو ناظر المدرسة وكاتبها . وقد شعر ، كما شعر التلاميذ معه ، بأن المدرسة مدرستهم وعليهم أن يحافظوا عليها وأن يجميلوها بالزهور في داخل الابنية وبالزهور تطل من نوافذها وتسقوا من حولها حديقة نموذجية وهكذا أصبحت المدرسة بمظهرها الخارجي والداخلي نموذجا لمنازل القرية يأخذون عنه ويعاونون في تنسيقه .

وبعد أن ألمت بتاريخ حياته على النحو الذي فصلناه هنا طرا على ذهني أن أوجه اليه مجموعة من الاسئلة لاستخلص نوع العمل الذي يقوم به في الوقت الحاضر والمشكلات التي تواجهه فبادرته قائلا :

— هل أعمال المدرسين في الوقت الحاضر تختلف عن تلك التي كانوا يقومون بها منذ ربع قرن مضى مثلاً ؟

فأجاب المعلم مبتسماً . . انك لست أول من وجه الى هذا السؤال . . ان التعليم الابتدائي في بلجيكا قد ناله الكثير من التغيير العميق منذ ظهور منهج الدراسة الجديد سنة ١٩٣٦ . فهذا المنهج قد تأثر كثيراً بآراء ديوى وكلاباريد وديكرولي فهو يقوم على أساس تأكيد فكرة « الاهتمام » بأعباءه العلاقة القائمة بين الشخص والموضوع . وهذه الفكرة تؤكد قيمة الجو العام الذي يتم فيه التعليم باعتبار أننا نهدف الى جعل التعليم « حياً » لا مجرد حفظ حقائق . وتحقيق هذا الهدف يتطلب أن نقيم التربية على أساس البيئة المحيطة وأن نتدرج بمعلومات الطفل وفق تطور عمليات التفكير من المحسوس الى المعنوي ومن الخاص الى العام ، ومن البسيط الى المعقد ، كل ذلك بالنسبة للطفل لا للراشد ، فعقل الطفل أول الأمر يكون في مستوى الاحساس الحركي ، ثم ينتقل بالتدرج الى مستوى الذكاء اللفظي والاستطلاع الذي تغذيه الملاحظة النشيطة للحقائق ، وبذلك يتدرج نحو التعمق في المسائل الزمانية والمكانية وبالتدرج تبدأ عملية الربط الزماني والمكاني تأخذ مكانتها الهامة في تفكير الطفل ، وهنا يمكن أن نزوده بالكتب والوثائق التي تعاونه على أن ينمو في هذا الاتجاه .

وعلى أساس هذا الاتجاه في التعليم استطعت أن أعتمد على التلاميذ في القيام بواجباتهم وتحمل مسئولية العمل المدرسي معي فهم يشاركوني في الاهتمام بالمدرسة باعتبارها بيتهم ، فيعنون بزخرفها وبمرافقها وبمكتبتها وحديثها ومطبعاتها . ومما يستحق الذكر أيضاً أن الطريقة الكلية في تعليم القراءة قد نجحت بفضل حياة التلاميذ في هذه البيئة وتطور نموهم في الاتجاه الذي استوحيناه من فلسفة زعماء التربية المحدثين .

— ولكن كيف تنظم الفصل حتى تتمكن مجموعة تلاميذك ممن هم في سن مختلفة وفرق دراسية مختلفة من العمل في الاتجاه المرغوب فيه ؟

— حين تخرجت في كلية المعلمين كان من الصعب أن أجيب عن هذا السؤال وحتى لو أجبت من الناحية اللفظية فقد كان من الصعب أن أقوم بتطبيقه في صورة عملية ، ولكني بعد أن خبرت العمل الآن أستطيع أن أقول لك ان التلاميذ عندي في الفصل الواحد الذي تتألف منه المدرسة مقسمون لا الى فرق دراسية فحسب ، بل الى وحدات كل وحدة تتألف من تلميذ واحد ، أي أن الفصل مقسم الى مجموعات كل مجموعة تؤلف فرقة دراسية ، ومع ذلك فلكل تلميذ صورة مسجلة عنده وعند تلميذه اليومي والاسبوعي

والشهري والسنوي . وعلى أساس هذه الصورة أعد دروسى يوما بعد يوم بحيث يشغل الجميع أحيانا فى أعمال جمعية يتعاونون فيها وأحيانا فى أعمال فردية يقوم كل بها مع تبادل المعلومات فيما بينهم ، وأتفضل بين الجميع فى هدوء . والواقع أن نظام المدرس الوحيد فى المدرسة يجعله عادة يسير بطريقة دلتونية منقحة . وهذه الطريقة تتطلب منه اعدادا يوميا لعمله وفق دراسته الخاصة لكل تلميذ من تلاميذه ، وهذا طبعا عمل شاق ، ولكنه شيق متى تعود المدرس لانه يشعر بالراحة النفسية كلما واجه مشكلة واستطاع حلها ، والمعلم الوحيد فى قرية يشعر دائما بالسعادة ، لانه قد عرف كل من فى القرية وراعى نموهم فردا فردا ، فهو بحق مسئول عن توجيه الثروة البشرية لهذه الجماعة مسئولية الزارع عن الثروة الزراعية فى حقله .

واضطلاع معلم القرية الوحيد بمهمته يتطلب منه تتبع حركة التقدم فى علم النفس التجريبي وعلم نفس الأطفال وطرق التدريس التجريبية تلك العلوم الحديثة التى استطاعت أن تقضى على كثير من عقائدنا القديمة فى التعليم . ولذلك تجد معظم المدرسين فى بلجيكا يشتركون فى مجلة أو أكثر من المجلات التربوية والمهنية . وهناك مجموعة طيبة من المؤلفات الحديثة يجد فيها المعلمون ما يحتاجون اليه فى نموهم المهني . وتعقد هيئة التفتيش للمعلمين اجتماعا كل فترة دراسية يتناولون فيه بعض الاتجاهات الحديثة فى التعليم بجانب عرض بعض الدروس النموذجية ، وفى كل فترة دراسية أيضا يعقد المعلمون اجتماعات صغيرة أخرى على هيئة حلقات دراسية يتناولون فيها طرق التدريس الحديثة من الناحيتين النظرية والعملية .

— هل يفهم من هذا أن حياتك المهنية مع التلاميذ ومع الزملاء هى كل ما يطلب منك كمدرس ؟

— لا يمكن فصل حياة المعلم المهنية فى القرية عن حياته الخاصة ، اذ يتوقع منه أن يكون أسرة على أن تكون مثالا طيبا للمجتمع وفى خارج الفصل يطلب منه الكثير من نواحي التعاون والخدمات الاجتماعية ، فهو يشترك فى تنظيم حفلات الحى ويتوقع منه أن يحافظ على الوثائق التاريخية القديمة ولذلك يلجأ اليه المؤرخون عادة حين يكتبون عن التاريخ المحلى وهو يساعد فى الخدمة المكتبية وهكذا نجد أمسياته غاصة « بالحفلات » كما أن يومه مشغول « بالعمل » .

ولا تنسى أيضا أن لكل مدرس بلجيكي هوايته ، فبعضهم يهوى الفلسفة والرياضة وعلم النبات وغيرها . وفيهم الموسيقيون والشعراء والروائيون ، كما أن بعضهم يفضل رعاية حديقته بحيث تصبح حديقة نموذجية للحى

فياخذ عنه أهل الحى خبرته ، وهكذا يعملون فى رفع مستوى الحياة فى القرية عن طريق تعليم الأبناء والآباء .

— وما حالة المعلمين المسادية ؟

في حالتهم في بلجيكا لا تختلف عن كثير من بلاد العالم فهم لا ينالون حقهم المادي المناسب للأعمال التي يقومون بها والمهام الجسيمة التي يضطلعون بها ، وقد حاول بعض زملائي أن يحسنوا مركزهم عن طريق الحصول على شهادة جامعية في التربية ، وبعضهم قضى سنوات طويلة يدرس لاجتياز امتحان مفتش التعليم الابتدائي وهو امتحان يشمل مواد نظرية وعملية ، ويعتبر امتحان مسابقة يتهافت الكثيرون عليه ، ولكن القليل هم الذين يختارون لهذا العمل . ويحاول بعض المدرسين اجتياز امتحان مدرس بالمرحلة الثانوية (١) (القسم الاول) ، أما أنا فقد قنعت بمركزي كمعلم في هذه

(١) مرتب مدرس المرحلة الثانوية (القسم الاول) يبدأ من ٨٢ر٠٠٠ فرنك سنوياً وينتهي عند ١٤٤ر٠٠٠ فرنك بلجيكي كذلك (الفرنك البلجيكي = ١٠ مليارات مصرية تقريباً) أما مرتب مدرس القسم الثاني من هذه المرحلة فيبدأ من ١٤٤ر٠٠٠ وينتهي عند ١٩٨ر٠٠٠ فرنك بلجيكي .
وهذه المرتبات موحدة في جميع أنحاء الدولة البلجيكية .
أما مرتبات معلمي المرحلة الاولى فتختلف تبعاً لعدد سكان كل إقليم من الأقاليم ، فالمدارس الابتدائية في بلجيكا الخاضعة للتفتيش تنقسم الى ٣ أنواع :

- ١ — مدارس تابعة للسلطات المحلية .
 - ٢ — مدارس تعيينها السلطات المحلية وتشترك في ادارتها .
 - ٣ — مدارس خاصة مستقلة عن السلطات المحلية .
- ومرتبات المعلمين في هذه الأنواع الثلاثة ينظمها قانون ٣٠ يونيو سنة ١٩٥١ — وخلاصته أن مرتب المعلم في المدارس الابتدائية بأنواعها يخضع لنظم ثلاث حسب عدد سكان الاقليم ، فقد قسمت الأقاليم الى ٣ أنواع :
- ١ — اقليم عدد سكانه لا يزيد عن ٥٠ر٠٠٠ نسمة
 - ٢ — اقليم يتراوح عدد سكانه بين ٥٠ر٠٠٠ و ١٠٠ر٠٠٠ نسمة
 - ٣ — اقليم يزيد عدد سكانه عن ١٠٠ر٠٠٠ نسمة
- ويبدأ المعلم أو المعلمة في المدارس الابتدائية في النوعين الاول والثاني بمرتب سنوي قدره ٥٦ر٤٠٠ فرنك بلجيكي .
- أما النوع الثالث فيبدأ بمرتب سنوي مقداره ٥٧ر٨٤٠ فرنكا .
- أما المعلمة أو المعلم في مدارس الحضنة فيكون بداية مرتبه ٤٨ر٩٦٠ و ٤٩ر٢٠٠ و ٥٠ر٤٠٠ على التوالي .
- ثم يمنح علاوة دورية كل سنتين لمدة سبع مرات وبعدها تصبح فترة العلاوة ٣ سنوات لمدة أربع مرات أخرى . وبذلك يصل المرتب الى أقصاه بعد خدمة مدتها ٢٦ عاماً على النحو الموضح في الجدول الآتي :

القرية الجميلة فبنيت بها منزلا صغيرا وآمل أن أقضى فيها حياتى كلها ، اذ أشعر بالسعادة فى هذا المكان الذى أعرف كل أسرة فيه ، وقد علمت آباء يرسلون أبناء اليوم ليتعلموا عندي ، وبمجرد أن يلتحق الطفل بالمدرسة فأنى أستطيع أن أعرف مواضع قوته وضعفه نتيجة المامى بظروف نشأته الماما دقيقا ، وكل أمل أن أنهى حياتى وسط هؤلاء الناس الذين أنظر اليهم كأحفادى الروحانيين ، وحين أركن الى الراحة فى سن المعاش سوف أستمّر فى معاونتى قدر استطاعتى .

وهكذا تسعد القرية التى يقوم فيها مدرس من هذا النوع المثالى الذى يكرس حياته كلها لخدمتها .

المرتب السنوي وعلاوة نظام مدارس المرحلة الاولى

مدارس مدارس الحضانة		مدارسو المدارس الابتدائية		مدارسو المدارس الابتدائية		مدة الخدمة
(من العلمانيين أى من غير رجال الدين)		(من العلمانيين أى من غير رجال الدين)		(من العلمانيين أى من غير رجال الدين)		عدد سكان الاقليم
أكثر من ١٠٠ ألف	من ٥٠٠٠٠١ الى ١٠٠ ألف	أكثر من ١٠٠ ألف	من ٥٠٠٠٠١ الى ١٠٠ ألف	أكثر من ١٠٠ ألف	من ٥٠٠٠٠١ الى ١٠٠ ألف	عدد سكان الاقليم

٥٠٠٤٠٠	٤٩٠٢٠٠	٤٨٠٩٦٠	٥٧٠٨٤٠	٥٦٠٤٠٠	٥٦٠٤٠٠	بداية الخدمة بالفرنك
٥٤٠٢٤٠	٥٢٠٥٦٠	٥٢٠٣٢٠	٦٢٠٤٠٠	٦٠٠٤٨٠	٦٠٠٢٤٠	٢ سنة
٥٨٠٠٨٠	٥٥٠٩٢٠	٥٥٠٦٨٠	٦٦٠٩٦٠	٦٤٠٥٦٠	٦٤٠٥٨٠	٤ سنة
٦١٠٩٢٠	٥٩٠٢٨٠	٥٩٠٠٤٠	٧١٠٥٢٠	٦٨٠٦٤٠	٦٧٠٩٢٠	٦ سنة
٦٥٠٧٦٠	٦٢٠٦٤٠	٦٢٠٤٠٠	٧٦٠٠٨٠	٧٢٠٧٢٠	٧٢٠٧٦٠	٨ سنة
٦٩٠٦٠٠	٦٦٠٠٠٠	٦٥٠٧٦٠	٨٠٠٦٤٠	٧٦٠٨٠٠	٧٥٠٦٠٠	١٠ سنة
٧٣٠٤٤٠	٦٩٠٣٦٠	٦٩٠١٢٠	٨٥٠٢٠٠	٨٠٠٨٨٠	٧٩٠٤٠٠	١٢ سنة
٧٧٠٥٢٠	٧٣٠٦٨٠	٧٢٠٤٨٠	٩٠٠٠٠٠	٨٥٠٦٨٠	٨٣٠٢٨٠	١٤ سنة
٨٢٠٠٨٠	٧٨٠٠٠٠	٧٦٠٥٦٠	٩٥٠٢٨٠	٩٠٠٤٨٠	٨٨٠٠٨٠	١٧ سنة
٨٦٠٦٤٠	٨٢٠٣٢٠	٨٠٠٦٤٠	١٠٠٠٥٦٠	٩٥٠٢٨٠	٩٢٠٨٨٠	٢٠ سنة
٩١٠٢٠٠	٨٦٠٦٤٠	٨٤٠٧٢٠	١٠٥٠٨٤٠	١٠٠٠٠٨٠	٩٧٠٦٨٠	٢٣ سنة
٩٣٠٨٤٠	٨٩٠٠٤٠	٨٨٠٨٠٠	١٠٩٠٢٠٠	١٠٣٠٤٤٠	١٠٢٠٤٨٠	٢٦ سنة

علاوة النظام		علاوة النظام		علاوة النظام		عدد فصول المدرسة
٦٠٤٨٠	٦٠٢٤٠	٣٠٧٦٠	٧٠٤٤٠	٧٠٢٠٠	٧٠٦٢٠	١ - ٣
٩٠٦٠٠	٩٠١٢٠	٨٠٦٤٠	١١٠٢٨٠	١٠٠٨٠٠	١٠٠٢٠٨٠	٤ - ٦
١٢٠٧٢٠	١٢٠٠٠٠	١١٠٥٢٠	١٤٠٨٨٠	١٤٠١٦٠	١٣٠٤٤٠	٧ - ٩
١٥٠٨٤٠	١٥٠١٢٠	١٤٠٤٠٠	١٨٠٧٢٠	١٧٠٧٦٠	١٦٠٨٠٠	أكثر من ٩

ونظم المرتبات هذه تطبق على جميع المعلمين بمدارس الانواع الثلاثة فيما عدا مدارس الدين الذين فمرتب الواحد منهم نصف مرتب زميله .
ويحرم القانون على المعلمين مزاولة أى اعمال ذات مرتبات ومسح ذلك يمكن التصريح بالعمل فى فصول مسائية كما يمكن التصريح لهم بصفة استثنائية فى الاقاليم الصغيرة بأن يقوموا باعمال السكرتارية أو أمانة الصندوق فى المجالس المحلية للاقليم .
أما الاعمال الخاصة كالمدروس الخصوصوية مثلاً فلم يتعرض لها القانون .
(ملاحظة : كل هذه المرتبات بالفرنك)

Journal of Education

**ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTES OF EDUCATION — CAIRO**

- Issued Quarterly in (November-January-March-May)
- Publishes Essays and Research Dealing with Education, Teaching, and Related Fields.
- All Rights Reserved for the Association.
- Materials for Publications to be addressed to Dr. Mohamed Saber Selim, Secretary of the Editorial Board, 13, Liberation Square, Cairo, Tel. 31486.
- All other correspondence to be addressed to Dr. Ahmed Abu El Abbas, Executive Director at the same address.
- Annual subscription as follows :

Minimum Period of Subscription one year.

In Egypt and Sudan P.T. 60

reduced to P.T. 40 for Students of Teacher
Training Institutions.

Abroad

P.T. 75

Price Per Copy

Egypt and Sudan P.T. 15

Palestine & Jordan 200 Mill.

Syria and Lebanon

200 L.P.T.

Iraq

200 Fils

JOURNAL OF EDUCATION

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF INSTITUTES OF EDUCATION — CAIRO.

EDITOR : DR. ABD EL AZIZ EL-KOUSSY

3rd Issue

March 1958

Year X.

CONTENT

	Page
Our Unity	
Dr. A. Koussy	1
Studies in Compulsory Education ..	
M. K. Harby	7
Human Relations in the Educational System	
Dr. M. Hamza	21
Present Curricula of Geography in Secondary Schools	
Dr. A. F. Ibrahim	28
Present Books of Social Studies in The United Arab Republic	
Dr. M. G. Mokhtar	42
Numbers Speak	
Dr. M. K. Barakat	52
Teachers in The World	
T. Hanna, S.M. Aziwi	56
Teachers in Belgium	
M. K. Harby	68

Printed by "Dar El-Ahram El-Arabi" ,

23. Sharia El-Zaher, Cairo

Phone 44706

صحيفة الترياق

تصدرها رابطة خريجي معاهد التربية بالقاهرة

رئيس التحرير : الدكتور عبد العزيز الفوسى

السنة العاشرة مايو سنة ١٩٥٨ العدد الرابع

محتوى

١٠٠٠

دس الدرس والبدن

١ للدكتور عبد العزيز الفوسى

الرحلات والمعسكرات الدراسية

١٢ للاستاذ محمد خيرى حربى

نوازل التعليم عن مواصلة التعليم بالمرحلة الابتدائية

للدكتور سليمان عبد العاطى

٢٠ والاستاذ أحمد عبد الرحمن العتر

التعليم فى الاتحاد السوفيتى

٢٦ بقلم ا . ف . شالين

المدارس النموذجية ورسائلها

٤٤ للدكتور الدمرداش سرحان

٤٤ كتف عجمى بعنوان مقالات واسماء كتابها

جريدة التريفة

تصدرها رابطة خريجي جامعة التريفة بالهامة

- تصدر الجريدة أربع مرات في السنة (نوفمبر - يناير - مارس - مايو)
- تعتبر الجريدة القنات والابحاث التي يعالجها كسوف في التريفة والتعليم وما يتصل بها .
- جميع المقالات الطالعة ما عدا القصص من الآداب والعلوم وتستخدم محفوظة لرابطة خريجي جامعة التريفة .
- تسجل المقالات باسم : الدكتور محمد صابر محمد بكران خريجي جامعة التريفة ١٣ نيسان ٢٠٠٠ .
- اما المقالات الاخرى فتسجل باسم الدكتور أحمد ابو الصالح مدير ادارة الصحفية في السودان نعمة .
- تجوز الاشتراك السنوي :
بمصر والسودان :

٦٠ قرشا الاشتراك العام

٤٠ قرشا لطلبة جامعة التريفة ومدراسيها

بالخارج : ٧٥ قرشا

لا يقبل الاشتراك الا عن مسنة

نحن النسخة :

بالمسطين وشمس في الأردن ٢٠٠٠ ملة

بمصر والسودان ١٥ قرشا

٢٠٠٠ فليسا

بالعراق

بليبان ومموربا ٢٠٠ ع لاس

صحيفة التربية

العدد الرابع

مايو سنة ١٩٥٨

السنة العاشرة

بين النفس والبدن

للدكتور عبد العزيز القوصي
المستشار الفني لوزارة التربية والتعليم

قبل أن أحاول التحدث في هذا الموضوع ابدأ بأن أوضح ما أقصده من ألفاظ هذا العنوان ، علينا أن نعرف شيئاً عن المقصود بالنفس وشيئاً عن المقصود بالبدن ، وواقع الامر اني لا أعرف ما هي النفس ، ولا أعرف ما هو البدن ، وان كانت معرفتي بنواحي البدن برغم تخصصي في علم النفس أوثق على ما أظن من معرفتي بنواحي النفس ، ذلك لان نواحي البدن تبدو ملموسة واضحة .. ومع ذلك فان كنا لا نعرف شيئاً عن النفس في ذاتها فنحن نعرف بعض الشيء .. وان كنا في الغالب لا نعرف كيف نصفها .. عما نسميه ظواهر الحياة النفسية . نعرفها لاننا نشعر بها في أنفسنا ، ونشعر خطأ أو صواباً بها عند غيرنا كذلك فنحن نشعر بالظواهر النفسية أو الحالات النفسية كالسرور والفرح والغيظ ، وكالانشراح والانقباض ، وكالآلم والحسرة والحزن والآسى والأسف ، وكالشفغ والشوق والحنو والعطف والود ، وكالغيرة والحسد والحقد والحنق، وكالاثتناس والوحشة والوحدة، وكالدهشة والانزعاج والتطلع ، وكالاحترام والتقدير والاحتقار ، والازدراء ، وكالاستياء والارتياح والقناعة ، وكالانقباض والاشمئزاز والتقرز ، وكالخوف والهلع والفرع ، والغضب والثورة ، وكاليأس والأمل والتسليم والاستسلام والمثابرة ، وكالتصميم والتردد والاصرار والعزم ، وكالغرور والمذلة والتواضع ، وكالاعتزاز بالذات وعدم المبالاة وعدم الاكتراث، وكالحب والكراهية، وكالشعور بالفراغ النفسي ، والشعور بالشبع النفسي ، وكالقلق والطمأنينة ، وكأتانيب الضمير والشعور بالعرفان بالجميل ، وكالشك واليقين والايمان والانكار ،

والتأمل والتفكير والتذوق والفهم ، و كالتصور والادراك والتذكر ، و كالتركيز والتوزيع والانتباه . هذه كلها حالات نفسية أو عمليات نفسية ، ولكننا نعرف أيضا اننا نصف أنفسنا ومن نتعامل معهم بصفات عامة ، فنقول هذا ذكى ، وذاك حاد الطبع ، ويدخل تحت هذه الصفات العامة ، الميل للمرح أو الكآبة ، وحدة المزاج وبلادة الطبع وتقلب الاحوال ، ويدخل الذكاء والغباء ، والخلق والمواهب ، والاستعدادات والاتجاهات وغير ذلك .

ونلاحظ فيما أوردناه من ألفاظ ، أنها ليست مترادفة ، بل ان كل تعبير منها يدل على حالة خاصة بها ، ونلاحظ كذلك، أننا لم نقصد الى شمول الظواهر النفسية ، فالشمول أمر مستحيل ، ولكن الشيء الذى نعلمه ، ان الواحد منا يحكم على ما يمر بزميله من حالات نفسية بغير صعوبة ، فنحن نحكم على مايجرى فى نفس الشخص مما نراه على بدنه من تعبيرات ، ويجوز بالطبع أن نخطئ . ولكننا فى الغالب نصيب الحقيقة ، فاذا اخترنا تعبيرات الوجه مثلا ، فانه يمكننا الى حد بعيد اذا تأملناها ، دون أن يترتب على تأملنا اياها تدخل فيها ، يمكننا اذا لاحظنا انبساطا فى الاسارير ، مع ارتفاع قليل فى جانبى الفم ، ان نحكم بأن الشخص مسرور ، واذا لاحظنا تقلصا فى الوجه مع اتساع فى العينين ، واقفال للفم ، وشد لاركان جلد الجبهة مع تجمعه (أو تعرقصه) فى اتجاهات رأسية بين العينين ، فاننا نحكم على الشخص بأنه غاضب ، ويزداد تأكيدنا فى الاستنتاج ، اذا رأينا بعض الشفة السفلى ، ويهم بتحريك يده مقبوضة . وأما اذا لاحظنا اتساعا فى العينين ، مع ارتفاع فى الحاجبين ، وتدل لل فك الأسفل ، مع ميل قليل بالرأس الى الامام ، عرفنا أن الشخص فى حالة دهشة ، ومع تحوير قليل فى هذه التعبيرات ، تتحول الدهشة الى انزعاج . أما اذا رأينا ما يشبه دلائل الحور والاستسلام والانهاك ، مع تدل فى جانبى الفم ، وارتخاء فى الأجفان مع انطفاء نسبى فى بريق العينين ، عرفنا أن الشخص فى حالة يأس . ومع تحوير بسيط فى هذه التعبيرات ، يتحول الأمر الى حزن . . . وليس معنى هذا اننا لا نخطئ الحكم ، فالمرء كثيرا ما يشتمط فى استنتاجه ، وهذه الاستنتاجات تكون أقرب الى الصحة كلما كان ما نلاحظه قريبا منا ، فى سلوكه ، وطبيعته ، وتركيب بدنه ، لذلك تكون تفسيراتنا لنفسيات الصغار ، وتفسيراتنا لآحوال الرجال ، أدق من تفسيراتنا لآحوال النساء ، وفهمنا لنفسيات العرب ، أدق من فهمنا لنفسيات غيرهم ، وادراكنا لنفسيات البشر عموما ، أقرب الى الصحة من ادراكنا لنفسيات الحيوان . وحتى فى عالم الحيوان ، نجد فهمنا لما يحتاج فى القطط ، يحتمل أن يكون أقرب الى الصحة من فهمنا لما يحتاج فى الأسماك والثعابين .

ونحن نعتمد - كما قلنا - فى فهمنا لنفسيات من حولنا ، على تعبيراتهم البدنية ، من حركات الأيدي والأرجل ، وتعبيرات الوجه ، والتعبيرات

الصوتية ، من ضحك ، وصراخ ، وتآوه ، وتعبير لغوي . ونحن فى كل هذا عرضة للخطأ ، لان الانسان يمكنه أن يقلد الحركات والتعبيرات ، فالممثل الماهر فى وسعه أن يعبر ، وكثيرا ما يخدع الناس بعضهم بعضا بهذه الأساليب .

وهناك استدراك لا بد منه ، وهو اننا عندما نقول ان فلانا خائف أو مسرور ، لا نقوم بفحص دقيق ، ثم استنتاج ، ولكن يحدث غالبا أن يحس الانسان دفعة واحدة بما يعتلج فى نفس صاحبه ، وهذا يحدث فى الاطفال ، وفى الحيوان ، وفى الناس جميعا ، فالطفل يستجيب بطريقة تلقائية لمن يحب الاطفال ، وينصرف عن غيرهم . كذلك الحيوان فى أغلب الاحيان ، وفى هذه الحالات ينتقل الشعور دفعة واحدة ، بناء على ادراك جزء صغير جدا من التعبير ، وهذا الانتقال يكون أوثق وأسرع ما يمكن ، اذا كان التعبير صادقا مطابقا للشعور .

والمهم فى هذا أن كل حالة نفسية ، لها مصاحباتها البدنية ، بعض هذه المصاحبات ظاهر يمكن ادراكه ، وبعضها ، خفى لا يمكن ادراكه بالحس المجرد ، وعند ما أقول الحس المجرد ، أقصد العين أو الاذن أو اللمس أو غير ذلك . فاذا جلس الانسان ليفكر تفكيرا جديا فى مشكلة تهمة ، فقد نحكم عليه من بعد فى سهولة بأنه يفكر ، وقد كان عندى عدد كبير من الصور الفوتوغرافية لاحد المشهورين فى لعب الشطرنج أثناء اللعب كنت قد جمعتها من المجلات لاغراض التجارب النفسية ، ففصلت الرأس بمفردها عن بقية الجسد فى ثمانية أوضاع ، وعرضت صورة الرأس على أكثر من مائتى طالب وسألتهم عما يفعل هذا الرجل . فكانت أكثر من ٩٠ ٪ من الاجابات انه يفكر ، وحددت بعض الاجابات انه يلعب الشطرنج . أما ال ١٠ ٪ الباقية فكانت اجاباتهم قريبة من ذلك . فقال بعضهم انه مشغول ، وقال البعض انه يفحص موضوعا . . . وهكذا . . . ولكن علينا أن نتذكر أيضا أن هناك تغيرات بدنية أخرى تحدث ولا يمكن رؤيتها ، كالتغير فى الدورة الدموية ، فان الدم يندفع أغلبه الى الدماغ ، ويترك بعض الاجشاء الداخلية ، وقد أثبت هذا فى التجارب العملية العديدة ، فكأن عملية التفكير لها تغيرات بدنية مصاحبة بعضها ظاهر ، وبعضها غير ظاهر . وواضح ان الانسان يبدأ يفكر ثم تحدث التغيرات البدنية بصورة تساعده على اتقان التفكير . معنى هذا أن العمليات النفسية بها مصاحبات تساعدها على الاستمرار . لنأخذ الحالة النفسية المعروفة بالخوف . نلاحظ فيها تغيرات تعبيرية واضحة فى الوجه وقد يتلعثم اللسان ، وبهذا فان الممثل على المسرح غالبا ما يعبر عن الخوف بالتهتة وقد يجف اللعاب ، وقد تصاحب حالة الخوف تغيرات أخرى خارجية داخلية يشعر صاحبها ببعضها ، ولا يشعر بأغلبها . وقد ندرك نحن بعضنا ، ونحن

نلاحظه ، ولا ندرك أغلبها . فهناك الرعشة وسرعة التنفس واسراع القلب في دقائقه . وهناك الجرى للهرب أو الاختفاء ، وتصل الحالة أحيانا الى فقدان القدرة على ضبط بعض أجزاء الجسم مما قد يقع في كثير من الحرج .

قام أحد العلماء بتجربة للملاحظة ما يصحب انفعال الخوف من تغيرات بدنية فجاء بقطة بعد أن تناولت غذاءها وثبتها في جهاز يمكنه أن يرى من خلاله ما يجري في أحشاء القطة من حركة المعدة لهضم الطعام . كرر المجرب هذه التجربة أياما عديدة حتى تعودت القطة على هذا الموقف ، وبعد أن تعودت تماما جاء المجرب في يوم من ذات الايام وكانت القطة قد تناولت طعامها وبدأت المعدة تقوم بحركة الهضم المنتظمة ، ثم أحضر أمامها كلبا كبير الحجم فلاحظ أن عملية الهضم قد وقفت دفعة واحدة ، ولاحظ بأجهزته الأخرى كذلك ، أن الاوعية الدموية انقبضت في المعدة واتسعت في أطراف الجسم وزاد خفض الدم زيادة كبيرة في الاطراف ، وفوق ذلك لوحظت تغيرات مختلفة في افرازات كزيادة العرق ونقص اللعاب .. وغير ذلك .

وقد دلت التجارب والملاحظات العلمية المتعددة على أن التغيرات البدنية والعضوية المصاحبة للانفعال النفسى إنما تحدث لحكمة الهية عجيبة وهذه هي تحقيق غرض بيولوجى حيوى . ومن الحكم الالهية ان كل نوع من أنواع الحيوانات تتكيف حركاته البدنية بصورة خاصة بها بحيث تتحقق حاجات الحيوان من حمايته لنفسه وصغاره وحصوله على طعامه وغير ذلك .

فاذا أثرت حالة الخوف فان الغرض الحيوى المطلوب يتحقق بسرعة الخلاص من الموقف . يتم هذا عند الطيور بطيرانها ، وعند الغزلان بالعدو ، وعند الحيوانات المائية بالغوص . ولكي يتم هذا كله نجد أن الاعضاء الداخلية تتكيف بمنتهى السرعة لتساعد على تحقيق هذه الغاية فيسرع القلب في عمله ليوزع الدم على أجزاء الجسم ويلاحظ أن توزيعه يتم بحيث يترك أجزاء الجسم التى يمكن وقوف عملها فى هذا الوقت فيترك المعدة والامعاء وسطح الجلد ويتوزع فى المنح للمعاونة فى الادراك والفهم وسرعة التفكير والتحكم فى الموقف وفى العضلات الكبيرة التى تساعد على سرعة الجرى والهرب وتوسع كذلك حدقة العين حتى تستقبل أكبر قدر ممكن من الضوء لتستعين على ادراك الاشياء وتمييز المواقف .

تسرع الرئتان فى الحركة لآخذ الاكسجين وطرد الهواء غير النقى والاكسجين ضرورى فى عمليات الاحتراق . ومد الجسم بالطاقة كذلك يزداد كما قلنا افراز الادرنالين ، وهو يساعد على شد العضلات واستمرار العمل ويزيد من

سرعة القلب وقوته فى عمله • كذلك السكر يدفعه الكبد للدم ، والسكر هو الذى يحترق بفعل الاكسجين ، ويعطى الجسم الوقود اللازم للحرارة ، والسكر والادرنايين لهما وظائف أخرى كثيرة فى هذه المواقف •

ومجموع التغيرات التى تحدث ونتائج هذه التغيرات الوف المظهر الخارجى عادة للحالة النفسية الانفعالية • ويمكننا أن نلخص أهم مظاهر الخوف الخارجى فيما يأتى : اتساع العين • اتساع الحدة • ثبوت العين • جفاف اللعاب • وقوف الهضم • صفرة اللون • اسراع النبض • اسراع التنفس وزيادة عمقه • خفة الحركة وسرعتها •

وما قلناه عن الخوف يمكننا أن نقوله عن الغضب وعن الوحشة وعن الغيرة وعن الاشمئزاز وعن غيرها من الحالات النفسية ، غير أن هناك حالات نفسية بسيطة واضحة كالغضب وحالات معقدة مركبة كالغيرة ، ولا يمكننى الدخول فى تحليلات توضح الفرق بين حالة وأخرى فى درجات البساطة والتعقد ، ولكن يمكننى أن أقول أن هناك حالات نفسية تتطلب عملا سريعا حاسما كالفرع ، وهناك حالات تتطلب اجراء هادئا • والبدن بأجزائه المختلفة يكيف نفسه لهذه المتطلبات فى سرعة وشمول ووضوح فى حالات الفرع والثوران وفى بطء وقلة وضوح فى حالات التشكك والفضول وعدم الارتياح • • وغير ذلك •

ونحن لاندعى أن البحث قد انتهى فى هذه الميادين ، أو أننا عرضنا لكل جوانب هذه النقاط ، فان البحث قد بدأ فيها من زمن بعيد وما زال مستمرا على أشده ، ولكننا نعلم أن القدماء قد عرفوا مصاحبات الخوف وكانوا يختبرونها ، فاذا كان هناك من ارتكب جرما وجىء به وسط متهمين آخرين كان من السهل عليهم اخراج المجرم الحقيقى ، لان المجرم يكون عادة أكثر المعروضين خوفا من أن يكشف ، أو على الأقل أكثرهم حرصا على ألا يكشف • فى بعض القبائل البدائية كان يطلب من كل المتهمين أن يبصق فى الارض بأقصى ما عنده ، فكان أقلهم بصاقا هو أقربهم الى احتمال الاجرام ، وذلك لقلة لعبه ، واختبار آخر كان يتبع فى أماكن أخرى أنهم يعطون المعروضين كمية من حبوب الارز أو العسل أو القمح - ولكنهم يفضلون الارز - فى أفواههم ثم بعد قليل يبصقونها ، والذى يلتصق فى فمه أكبر قدر من الحبوب لجفاف فمه يكون أقربهم الى احتمال الاتهام • واختبار ثالث انهم كانوا يأتون بقطع من الحديد المحمى لدرجة الاحمرار ويطلبون من كل من المعروضين أن يلحس بلسانه قطعة الحديد بسرعة كبيرة والذى يحترق لسانه يكون هو الأقرب الى احتمال الاتهام • وهكذا كثرت الوسائل القديمة التى كانت معروفة لكشف الخوف وبعضها ما زال يستعمل حتى اليوم عند البدائيين • وقد حدث

مرة أن سرقت من المشرف على القسم الداخلي بمعهد التربية حافظة نقوده وقلمه، وقعت هذه الحادثة من عشرين عاما ، ووقع الشك من المشرف على واحد من أربعة كانوا بالمبنى في ذلك الوقت ، وطلب الى أن أكشف له بوسائله عن السارق فجمعت بضعة بيانات قليلة منها أن الحافظة كانت من الجلد وكان بها ثمانية جنيهات وأن القلم كان باركر وأن زر المعطف قد انقطع ووقع على الأرض عند السرقة وأن غرفة المشرف كانت أمام الحمام وأن السرقة قد وقعت بعد ظهر الأربعاء الى غير ذلك من المعلومات . طلبت من المجنى عليه عدم التحدث عن الموضوع في أى مكان وكان على أن أعطى هؤلاء الطلاب درسا في علم النفس يوم السبت التالى فأعطيتهم الدرس فى العمل . وجهزت مجموعات من الالفاظ وضعتها بين الفاظ أخرى مثل (ستارة ، عديمة الاهمية) (جلد ، مهمة) (ثمانية ، مهمة) (مائدة ، عديمة الاهمية) (حذاء ، عديمة الاهمية) (باركر ، مهمة) (حائط ، عديمة الاهمية) (زرار ، مهمة) ، وأجريت تجربة على الطلاب جميعا فردا فردا ، ولا أطيل عليكم فخلاصة التجربة ان الانسان اذا انفعل قلت مقاومة بدنه للتيارات الكهربائية والجهاز الذى استعملناه جهاز بسيط به مقاومات متغيرة لاجداث التعادل وبه جلفانومتر حساس جدا فاذا كان الشخص هادئا لم يتأثر الجلفانومتر واما اذا شعر فى داخل نفسه بأى تردد أو اضطراب تحركت مرآة الجلفانومتر مهما حاول الاخفاء واذا اتقنا اجراء التجربة وعرض الكلمات فان المرآة تتحرك عند الجانى فى حالة الكلمات الحساسة التى لا يعرفها الا هو مثل : جلد ، زرار ، باركر ، ثمانية ، اربعاء . وهكذا ولا تتحرك عند غيرها من الكلمات ، اما عند غير الجانى فانها لا تتحرك أو تتحرك فيها جميعها فكل الكلمات عنده سواء ، لم يشتبه أحد فى الغرض من التجربة . ولكن واحدا منهم أدرك المقصود أثناء وجوده متصلا بالجهاز ولكن لم يكن أمامه سبيل الى اخفاء الحقيقة فهو لا يعرف ماذا يفعل الجهاز ، وحدث أن سجل الجهاز ارتبائه عند الكلمات الحساسة ولم يسجل شيئا عند غيرها وبعد انتهاء الدرس استدعيته الى مكتبى وواجهته فأنكر . ولكنه قال انه سيشتري قلما جديدا ماركة باركر للمجنى عليه وسيدفع له ثمانية جنيهات حتى لا ينفضح أمره ولكنه دفع ما عليه فى سرعة وهدوء وبغير أى جلبة . وازاء هذه الاستجابة السريعة لم نصر على الاعتراف .

تمثل هذه التجربة سلسلة من البحوث والتجارب والاجهزة المعقدة غاية التعقيد والتى يسهل بها تسجيل التغيرات البدنية الدقيقة للغاية التى تصاحب أدق ألوان حالات الانفعال النفسى ، فاذا عرضنا على الشخص عدة صور وحاول أن يخفى مجرد اعجابه البرىء باحداها فانه يمكن بسهولة معرفة الصورة مثار الاعجاب حتى اذا لم تكن ذات أهمية خاصة تشمل هذه الملاحظات : افراز للعرق ، وتغير فى ضغط الدم ، وسرعة فى النبض ، وتغير فى سرعة التنفس وعمقه ، وغير ذلك من التغيرات التى يتقنها المختصون فى

علم وظائف الاعضاء . وليس هذا مجال الدخول في جدول علمي طويل ولكن لوحظ أن التغيرات المصاحبة للحالات النفسية المختلفة ليست متشابهة تمام التشابه ذلك لأن بعضها مثل انفعالات السرور يميل الانسان الى أن يستمر فيه وبعضها مثل الألم والحزن يميل الانسان الى الكف عنه ، ففي انفعالات السرور نجد زيادة في النبض وانتشارا للدم على السطح وعلى أجزاء المخ مما يجعل المجموع العصبى المركزى أكثر قابلية للتأثر بالعوامل الجبالية للسرور . معنى هذا أن السرور يكيف الجسم معه لاستقبال سرور أكبر وهذا يفسر الانتشاء والتيقظ المصاحبين للسرور ويفسر أن السرور يفتح شهية المرء وبدنه لتقبل سرور أكبر . أما انفعالات الحزن واليأس والانقباض والألم فنجد معها عادة بعض الهبوط في النبض وفي كمية الدم الذاهبة للمخ وللأطراف مما يؤدي بها الى أن تنقبض فعلا (لا مجازا) ومما يجعلها ويجعل المراكز العصبية تميل للكف عن استقبال المؤثرات الجبالية للانقباض وهذا يفسر الحمول والملل والتشاؤم والانقباض والهبوط وقلة اليقظة في المواقف الجبالية للحسرة والحزن وما إليهما .

كل هذا يتفق مع النظرية التي أوردناها وهي أن المصاحبات البدنية للحالات النفسية وظيفتها العجل لصالح الكائن الحى . يقال ان هذه النظرية ليست مطردة تماما فيقال مثلا أن الذى يصيبه الخوف الى حد الشلل قد يقع فريسة سهلة فى يد عدوه وفى هذه الحالة لا يقوم شلل الحركة بإداء وظيفة لصالح الكائن الحى ، وأقول مرة ثانية أن هذه النقطة تدخلها فى ميدان أوسع لا مجال للخروج منه اليوم اذا نحن دخلنا فيه ولكن يصح أن نشير الى أن انسكون التام الذى يحدث أحيانا فى الظروف الطبيعية كتماوت الشعب وبعض أنواع الطير وظيفته ان يمنع الكائن الحى من الحركة فالحركة ادعى لجذب انتباه العدو من السكون .

أشرنا حتى الآن الى أن هناك مصاحبات بدنية ظاهرة وأخرى خفية للحالات النفسية ولكننا لم نفصل فيما اذا كان البدن بما فيه من جهاز عصبى وجهاز دموى وغددى وغير ذلك يؤثر فى النفس أو أن النفس تؤثر فى البدن تأثيرات بعضها عام وبعضها خاص ولم نفصل فى حقيقة الصلة بين النفس والبدن وحقيقة هذه الصلة أمر حارت البرية فيه ولم تصل فيه الى اجابة حتى هذه الساعة .

ويصح أن أذكر بعض الحالات العادية التى تمر بنا كل يوم من هذه الحالات ، مثلا حالة شخص كان ينتابه الصداع فى أيام الجمعة عند ما يقوم من النوم واستمر يظهر هذا الصداع عنده مدة طويلة صباح كل يوم من أيام الجمعة ومضت مدة طويلة حتى حدد الوقت الذى يظهر فيه الصداع . اتضح له عند ما كشف ذلك أن ظروفه كانت تقرض عليه واجبا عائليا لأن

عليه أن يؤديه يوم الجمعة • هذا الواجب لم يكن محبباً الى نفسه • ولكن التقاليد والمجاملات حتمت عليه ابداء سروره من القيام بهذا الواجب فانتابته لهذا حالة الصداع يستيقظ به صباح الجمعة • ساعده هذا الصداع أحيانا على الاعتذار عن أداء هذا الواجب دون أن يشعر بتأنيب الضمير لفراره من الواجب بغير سبب وجيه • وهناك رأى بأن أوجاع الرأس والامراض التي تنتاب التلاميذ في الفترة السابقة للامتحان لا ترجع كلها للانهاك أو لسبب جسماني وإنما يرجع قسط كبير منها عادة للخوف المكبوت من الامتحان الذي لا مفر من مجابهته والذي قد يكرم المرء فيه أو يهان وأغلب الظن في حالة الصداع أنه يهان •

تزوجت سيدة في سن صغيرة وعاش معها زوجها عشرين عاما ولم تنجب أطفالا ثم حدث أن طلقها ، واتجهت السيدة في حياتها الزوجية اتجاها علميا تعوض فيه ما لم تحصل عليه من رغبة طبيعية للمرأة • وفي سن الأربعين تزوجت مرة أخرى بشاب وسرعان ما بدأت تظهر عليها أعراض الحمل من تشوق الى أطعمة خاصة الى قىء في الصباح وعندما حدث هذا أسرعت الى الاطباء ليؤكدوا لها أنها حملت وقاموا بتحليلاتهم التي أدت الى نتائج ايجابية أحيانا وكانت تميل الى تصديقها ونتائج سلبية في أحيان أخرى وكانت تميل الى تكذيبها ، واستغل المحللون شغفها وقلقها واستمرت في أعراضها الى أن انقضت الشهور التسع •

وهذه حالة ليست نادرة فيصل الامر أحيانا الى انتفاخ البطن وهذا ما يسمى بالحمل الكاذب والفرق بينه وبين الحمل الصادق أن الاخير مدته تسعة أشهر أما الاول فقد يطول كثيرا عن هذا ، وهناك فروق أخرى بالطبع •

وهناك حالة لفتاة كانت تعمل سكرتيرة لاحد مديري الشركات وعلمت السكرتيرة فجأة أن مدير الشركة قد خطب فتاة ليتزوجها فبدت عليها بعض علامات الغيرة وفي يوم من الايام علمت أن المدير قد تزوج بالفعل فأصيبت بشلل في ذراعها أدى الى عجزها عن الكتابة وعجزها عن خدمة المدير واضطرت الى أخذ اجازة والى التغييب عن المكتب • واذا سألتها بصورة مباشرة فأنها تستنكر فكرة أن الزواج بمديرها كان يخطر على بالها ومع ذلك فان بدنها قد قدم احتجاجه على المدير ووقع عقوبة النفس عليه •

وهناك حالة لبنت عمرها احدى عشرة سنة أصاب ابصارها فجأة ضعف شديد واتضح بفحصها الدقيق انه لم يكن هناك سبب عضوي يفسر هذا الضعف وعند ما قام طبيب العيون باعطائها نظارة مسطحة لا يفيد لبسها في قليل أو كثير فان درجة ابصار الفتاة تحسنت وأصبحت عادية ، معنى هذا

أن هناك سببا نفسيا لضعف الابصار • كانت الفتاة تعيش في وسط يهتم بأخيها وبأختها أكثر منها بكثير • ولكن نجحت الفتاة بما أصابها من ضعف الابصار في أن تجذب إليها الانتباه وأن تحول الانظار عن اخوتها إليها وبهذا احتج البدن انتقاما لما تعانيه النفس وما أقواه من احتجاج •

وأرجو الا تؤخذ التغيرات بالبساطة التي أعرضها بها فهذه حالات معقدة أعرضها لأبين أمرا واحدا وهو أثر النفس في البدن •

وهناك حالة لطالب في سن التاسعة عشرة كان يقع في نوبات عصبية شديدة مصحوبة بغيوبة وكان الولد على درجة كبيرة من الذكاء والحساسية وكانت صحته العامة في مجموعها طيبة ما عدا بعض الضعف الناشئ من وقت بدء النوبات •

أجريت على الشاب فحوص طبية دقيقة ثم اتجه البحث بعد ذلك الى دراسة حالته النفسية فتبين ان الوالد المتقدم في السن كان قد اختلف مع والدة الشاب فطلقها وتزوج بغيرها ، وفي أحد الايام كان الطالب الشاب جالسا مع زوجة أبيه الشابة فأخذت تحدثه عن علاقتها بأبيه وكيف اتفقا على الزواج • الى غير ذلك • وشعر الولد الشاب النابض بالحياة في ذلك الوقت انه مختار بين أمرين أحدهما وجوب حسن الاستماع تأديبا لقصة مثيرة والآخر نفوره من الاستماع لقصة كانت أمه ضحية لها • وبعد قليل من الاستماع نادى خادمته واحتد عليها لانه لا يمكنه أن يحتد على زوجة أبيه ولكن الخادمة بديلة صالحة للاحتداد ، احتد عليها بلا سبب كاف ثم بكى بكاء مرا وضاق صدره وأغمى عليه •

وظاهر الامر انه لم يكن هناك ما يدعو لكل هذا • تكررت بعد ذلك نوبات الاغماء في ظروف يطول شرحها في هذا المقام ولكن يتضح منها أن البدن يتصرفه هكذا يعاون النفس على الهروب من المواقف التي لا تتمكن من احتمالها ويحدث مع هذا الهروب أمر آخر وهو ان المصاب يمكنه أن يتحكم فيمن حوله عن طريق الاغماء ، والاغماء هنا ليس أمرا مقصودا وانما أمر لا شعوري ولا ارادى • ليس معنى هذا بالطبع أن كل حالة اغماء تفسر هذا التفسير ولكن التفسير صحيح في هذه الحالة وتبرره شواهد أخرى منها أن الولد كان معجبا بأبيه وفي نفس الوقت وجد من تصرفه ما يناقض هذا الاعجاب فكان الوالد على جفاء شديد مع ولده • وفي ليلة من الليالي رأى الولد الرؤيا الآتية رأى أن القيامة قد قامت وانه شاهد ربه على عرش كبير يمر عليه الناس جميعا وكان يشيب المحسنين ويعاقب المسيئين ثم وقف وقال لقد عفوت عنكم جميعا • قص الولد هذه الرؤيا ثم تنهد تنهدا عميقا وقال ولم يكن والدى هكذا

يعاقبني ثم يعفو أو يعاقب والدتي ثم يعفو • تفسير الحلم واضح وعلاقته
بالاعراض النفسية والبدنية علاقة واضحة •

ويمكن ذكر مئات الحالات من هذا النوع يقوم فيها عضو أو أكثر من أعضاء
الجسم بخدمة الفرد عن طريق المرض المؤقت أو الدائم ، فالجند في الحرب
يصابون بالشلل لحمايتهم من الحرب دون أن يفقدوا شرف الجندية ، والعمال
يصابون في أجسامهم بما يريحهم من رئيس مستبد أو جو كريه ثم يؤخذون
الى المستشفيات أو الى البيوت حيث يجدون العطف والرعاية والحنو والوالدية
وهناك حالات الصمم الهستيرى والعمى الهستيرى وضغط الدم والتهاب
القولون والقرح المعوية واضطراب القلب وأجهزة الهضم والاخراج والتنفس
واثتناسل والكلام والمشي والكتابة وهنا يؤدى البدن ضريبة عن النفس ويحدث
أحيانا أن يقوم البدن بعمل تعويض فالانسان الذى يشعر بالفراغ النفسى
لهجرة أبنائه ولوفاة زوجته أو لاحتاله الى التقاعد أو لحبيته فى مشروع قد
يسد فراغ نفسه عن طريق البدن فقد يفرط فى التدخين أو فى شرب الخمر أو
فى تناول الطعام وكثير من حالات السمنة تنشأ عن قيام البدن بملء الفراغ
الذى تشعر به النفس •

هناك جوانب للموضوع واضحة كل الوضوح ولم نتعرض لها فلم نتعرض
لاثر النفس فى الجسم عن طريق الايحاء فمنتظر النار يشعر بالدفع ومنظر
الثلج يشعر بالبرودة ، وأذكر مرة اننى وضعت فى جيبى «اسبيرينا» لاتناوله
بعد الوصول الى محل عملى وما أن جاءت الساعة العاشرة حتى كنت قد برئت من
الصداع وشعرت بما أشعر به بعد أخذ الاسبيرين ، وأذكر فى هذا اليوم
بالذات أنى أدت عملى على خير ما يكون وفى الساعة الواحدة قلت لا بد
للانسان أن يحمد الله لوجود الاسبيرين فلولا لضاع منى هذا اليوم وبعد
قليل وضعت يدى فى جيبى فوجدت الاسبيرين مستقرا فيه •

وقد دلت الدراسات التى أجريت على ذكاء الحيوان انه كلما ارتقى الحيوان
فى سلم التطور وارتقى جسمه ارتقت حياته النفسية ودلت دراسات الطفولة
على أن المتأخرين فى نموهم البدنى والحركى يكونون فى الغالب متأخرين فى
نموهم العقلى •

ومنذ القدم حاول الاطباء والعلماء وأولهم أبوقراط وجالينوس وتبعهم
أطباء العرب فى المقابلة بين انماط البدن وانماط العقل وبين انماط الامزجة
(من سوداوى ، وصفراوى ، ولیمفاوى ، ودموى) • وانماط الطبع • وقد
تولدت عن هذه الدراسات كل الدراسات الحديثة عن الغدد مما لم نتعرض له
اليوم ، فالغدد تفرز هرموناتها وتصبها فى الدم فتؤثر على لون الحياة النفسية

تأثيرا واضحا فالغدة النخامية والدرقية وجارات الدرقية والتهيمية والصفورية والكظرية والتناسلية والبنكرياس كانت وما زالت موضع دراسات وتجريب وبحث وقد ثبت انها جميعها تتأثر بالحياة النفسية وتؤثر فيها آثارا بعيدة المدى .

لم يتمكن من التعرض فيما بين النفس والبدن لموضوع العاهات البدنية وآثارها المباشرة وغير المباشرة كذلك لم نتعرض للآثار النفسية الواضحة الناتجة مما يحمله الدم الى المخ عن طريق الادوية أو المكيفات أو المخدرات أو التوكسينات أو الميكروبات أو البكتيريا أو الناتجة عن حالات ارتفاع ضغط الدم أو انخفاضه .

ويجب أن نشير هنا الى أثر الغذاء الجيد المتزن في عقلية التلاميذ ولا شك أن حكومة الكويت تستحق كل تهنئة للمجهود الطيب الذي تقوم به في تعهد أبناء الكويت من وجبة التغذية فهي بذلك تعتبر البناء الاول للمجتمع الكويتي .

أرجو الا تؤاخذوني اذا كنت قد قصرت في معالجة موضوع ما بين النفس والبدن فالموضوع كبير جدا ومعقد للغاية وقد عالج الفلاسفة منذ القدم ليفهموا حقيقة النفس أو حقيقة البدن أو حقيقة العلاقة القائمة بينهما ، فلم يصلوا الى شيء يذكر وليس لطالب العلم وهو أبدا في طفولته أمام هذا البحر الزاخر الا أن ينعم باللعب في رغوته وما أوتيت من العلم الا قليلا .

كل ما حاولت أن أبينه أن هناك علاقة ، أما حقيقة هذه العلاقة فأنا لا أعرف عنها شيئا ، حاولت أن أبين أن النفس لا يمكن أن تخدع البدن فالبدن له حاسته وجواسيسه وهو كفيل بأن يفضح النفس .

فمن حسن السياسة أن يصارح المرء نفسه وأن يكون طبيعيا مع نفسه وأن يحفظ بدنه بنفسه ويحفظ نفسه ببدنه ، ففي هذا راحته وسلواه ، فان لبدنك عليك حقا . ورحم الله امرأ عرف قدر نفسه .

والله أعلم .

الرحلات والمعسكرات الدراسية

للاستاذ محمد خيرى حري
مدير مساعد ادارة البحوث الفنية والمشروعات
بوزارة التربية والتعليم

الموضوع الذى نتناوله هذه المرة موضوع قديم لكننا نثيره فى وقت مناسب فقد أوشك التلاميذ على أن ينتهوا من امتحاناتهم وأن يستقبلوا فترة طويلة يقضونها فى اجازة ومن حقهم علينا وواجبنا نحوهم أن نهيب لهم فرصة الراحة والهدوء النفسى والعمل المثمر الذى يستغلون فيه نشاطهم فى صورة رحلة أو معسكر وهذا ما تستعد له جهات كثيرة فى وزارة التربية والتعليم فى الجمهورية العربية المتحدة .

الترحل لأغراض علمية :

والترحل - كما نعلم - لأغراض علمية ظاهرة قديمة وحديثة فمنذ القدم نسمع عن مجموعة من العلماء كانوا يتنقلون وراء جمع الأحاديث ورحلات ابن بطوطة وابن جبير والشافعى وابن خلدون معروفة ولها آثارها الطيبة فى تطور العلوم . وكان للمكتشفين ممن رحلوا للكشف الجغرافى آثارهم فى تقدم العلوم والمعارف وفى الكشف عن القارات والجهات التى لم تكن معروفة ومنها أمريكا التى تبوأ مكانا علميا مرموقا فى الوقت الحاضر ، ولا زالت الرحلات لأغراض علمية قائمة الى الآن ومتمثلة أحسن تمثيل فى البعثات العلمية والتبادل الثقافى بين دول العالم ولعلها من أعظم وسائل التفاهم العالمى ، وبجانب هذه الرحلات العلمية هناك أيضا رحلات ترويحية . فالإنسان اذن عنده حاجة الى الترحل ، فالطفل الصغير يجب أن يصحب كل مسافر فان استطاع هذا المسافر أن يشغله أثناء الرحلة بما يسد هذه الحاجة وجدنا الولد يستجيب ولا يزعجه . أما اذا أخفق فى ذلك فانه يقلقه ويلج رغبيا فى العودة الى أهله . وأعضاء البعثات عندنا حين يتقرر سفرهم يتنازعهم عاملان : عامل الحاجة الى الترحل وعامل سهولة سد الحاجة الى الاطمئنان فى مقرهم الاصلى ، فان تغلب العامل الأول سافر العضو مسرورا ، وان تغلب الثانى عدل عن السفر . فاذا وصل الى مقره الجديد ولم يشغل نفسه بما يقوى حاجته الأولى وينقل مركز سد حاجته الثانية الى مقره الجديد ألفيته قلقا غير سعيد وقد يعود قبل انجاز عمله .

المدرسة الثانوية ووظيفتها في سد الحاجة الى الترحل عند تلاميذها :

عندنا اذن حاجة الى الترحل ومهمة المدرسة الثانوية بنوع خاص أن تسد هذه الحاجة عند تلاميذها بطريقة تؤدي الى نموهم ونضوجهم . وقد قدر لنا أن نقوم بلون من البحث النفسى على مراهقين فى احدى قرى الوجه البحرى فتيين أن من أمتع ذكرياتهم سفرهم الى بعض المدن . ومن لم يتيسر له ذلك فأننا نجد رغبة فى تحقيق هذه الأمنية ، وبعضهم حققها سيرا على الاقدام . ومن الحالات التى لنا بها صلة حالة لطالب فى نهاية مرحلة التعليم الثانوى سنه ٢٠ سنة لم يرحل عن القاهرة ، بل انه لا يستطيع حتى الذهاب من منزله فى شبرا الى حديقة الحيوان أو الاهرام . وله قرية وبها منزل أسرته الاصلى ، ولكنه لم يرها فكل ما اتصل به من مدن حتى اليوم هما مدينتان قدر لوالده أن يعمل فيهما كما قدر له أن يعيش فيهما ولكنه فى الحالة الاولى اكتفى بأن يقيم فى منزل والده وأن ينتقل معه فى زيارات محلية كلما أراد الوالد أن يتمتع بصحبة ابنه حين كان الابن صغيرا يتمتع الأب باستصحابه فلما شب وذهب الى المدرسة اكتفى الأب بأن يرسل ابنه الى أقرب مدرسة على أن يذهب اليها ويعود منها برفقة خادم ، ثم حرره قليلا فتركه يذهب ويعود منفردا ومع ذلك فكان الوالدان يراقبان الذهاب والعودة بطريقة غير مباشرة فيسألان عن مواعيد ذهابه وعودته يوميا بكل دقة . ومعنى ذلك أن الجهود قد وجهت الى تحديد الأفق المكاني لهذا التلميذ وقد أصبح كثير النسيان وأصبح أهله يضجون من تعدد مرات رسوبه فى الامتحان .

ومما لا شك فيه أن هناك عوامل كثيرة قد عملت فى شخصية هذا التلميذ حتى حولتها الى حالتها الراهنة ومع ذلك فان ضيق أفقه المكاني كان له أثره الكبير فى صعوبة تعليم هذا التلميذ تعليما وظيفيا يربط الحقائق العلمية بحاجاته فى البيئة التى يعيش فيها . ومن الأشياء التى اتجه نحوها علاجه النفسى هو توسيع الأفق المكاني لهذا التلميذ . وعلى أية حال فالمهم أن نسلم بأن هناك حاجة الى الترحل لتوسيع الأفق المكاني . وأن الوقوف فى سبيل هذه الحاجة يحول دون النمو السليم لشخصية التلاميذ .

الرحلات والتربية الخلقية والاجتماعية :

ولكن ينبغى ألا نفهم من هذا أن أى ترحل يمكن أن يوسع الأفق المكاني فى الاتجاه الصحيح فمن الناس من يرحلون وينحرفون خصوصا فى الجماعات التى تقوم العلاقات فيها بين الكبار والصغار على الشدة فأننا نجد أن استعداد الصغار للانحراف عن طريق الترحل كبير .

وقد دلنا بحثنا على شباب القرية - وهو البحث الذى ذكرناه قبلا - على أن معامل الارتباط بين نوع المعاملة السائدة فى الأسرة شدة واعتدالا وبين استقامة الإبناء وانحرافاتهم موجبة وعالية وهذا طبيعى. فشدة ضغط الأسرة على أبنائها تجعلهم يتلمسون أى تحرر للخروج على قيم الأسرة ويشعرون بانراحة النفسية نتيجة خروجهم على هذه القيم .

وهذا هو ما نلاحظه عندنا فى الرحلات المدرسية فالشكوى كثيرة من الخروج على القواعد الخلقية والاجتماعية اثناء الرحلات حتى ان البعض يرى أن ضررها أكبر من نفعها ولعل هذا نفسه هو الذى يدعونا الى العناية بها كما وكيفاً لأننا نؤمن بأن الرحلات الصحيحة هى الوسيلة الفعالة لعلاج الانحرافات التى تشكو منها بشرط أن نعنى بمجموعة من الأمور :

١ - ينبغى أن نعنى - عن طريق الاتصال بالآباء وبالمجتمع - بتخفيف ضغط هذا المجتمع على شباب الجيل الحاضر ، فلا يكفى أن نحرر الشباب فى المدارس ، ولكن واجبنا أيضا أن نحررهم فى الأسرة وفى المجتمع ، وبذلك نضمن أن هذا الشباب حين نسد حاجته الى الترحل لن يأخذ كفايته النفسية عن طريق الخروج على قيم هذا المجتمع ونظمه . وانما (١) يأخذ هذه الكفاية عن طريق المسير وفق معايير اكتشفها لنفسه بنفسه وهذا هو الفرق بين مجتمع حر ديموقراطى يلتزم أفرادہ حدود قوانينه ونظمه وقيمه ، وبين مجتمع استبدادى قد يخضع ظاهريا لبعض النظم ولكنه يخرج عليها متى أتتحت الفرصة . ولعل فرصة الرحلة من أجل الفرص التى تمكنه من الخروج على نظم قد تكون معقولة عند الكبار ولكنه لم يفهمها ولم يشترك فى وضعها فلا بأس عنده من أن يتحرر منها فى أول فرصة . فالقوانين - كما نعلم - يجب أن ينظر اليها على أنها وضعت لحمايته قبل أن توضع لحماية الناس منه والا فقدت قيمتها النفسية وبالتالي أثرها فى توجيه السلوك .

٢ - أن نجعل القيم السلوكية مرتبطة بخبرة التلميذ فالحبوة تكون ذات قيمة خلقية وروحية اذا نشأت عن طريق عرض المواقف التى تعرض فى الحياة المدرسية على التلاميذ ومناقشتها وشرحها والحكم عليها على ضوء القيم الخلقية الروحية التى اكتشفها الانسان أثناء خبرته الطويلة فى هذا العالم . فاذا حصل التلميذ على هذه الخبرة بهذه الطريقة فان سلوكه الخلقى لا يصبح نتيجة للضبط الخارجى أو العقاب بل يصبح نشاطا ايجابيا يحقق به دوافعه الذاتية .

(١) محمد خيرى حوى - تجربة للعناية بالتربية الخلقية والاجتماعية -
« صحيفة التربية » العدد الرابع السنة السادسة مايو ١٩٥٤ ص ١٦

٣ - نظرا لان القيم الحلقية والاجتماعية مستخلصة من مواقف اجتماعية فان خير مصادرها هو فى العلاقات التى تقوم بين التلاميذ وبينهم وبين المجتمع المدرسى والمجتمع الاكبر . ومن وسائل قيام مثل هذه الخبرات هى الرحلات فهى مجال لقيام انواع من العلاقات، ومهمة المدرسة ازاءها يجب أن تكون معاونة التلاميذ على الحصول على الخبرات ، وتحليلها ، واستخلاص القيم المتضمنة فيها ، وجعلها قواعد تحدد سلوك التلاميذ ، وذلك عن طريق ادراكها وتحليلها والاختيار بينها ومناقشتها ، والعمل وفقها حتى تصبح المدرسة معملا تحلل فيه الخبرات الاجتماعية وتختبر . وبذلك كله نضمن توجيه سلوك هؤلاء التلاميذ نحو النضوج الاجتماعى وتحول قوانا نحو سد حاجتهم الى توسيع أفقهم المكاني عن طريق الرحلات ، وهذا التوسع يجب أن يقوم على أساس التوجيه وفق الامكانيات مراعين درجة نضوج التلاميذ ، ففي القرية التى ذكرناها تقوم مدرسة اعدادية ، وقد استطاع أحد زملاء من مدرسيها أن يقوم بمجموعة طيبة من الرحلات المحلية سيرا على الاقدام لزيارة بعض معالم الجهة التى تقوم فيها المدرسة فسار مع تلاميذه على شاطئ النيل مسافة ٥ كيلومترات شمالا ومثلها جنوبا وكذلك سار مع ترعة الخطاطبة فى الاتجاهين نفس المسافة تقريبا كما قام بزيارة بعض المصانع القريبة . المهم أن هذه الرحلات كانت منظمة ومرتبطة بحاجات التلاميذ وقد ترتب على حسن القيام بها أن اهتم الأهالى بالترحيب بهذه الزيارات وشجعوا أولادهم على الاشتراك فى رحلات أخرى بعيدة قامت بها المدرسة الى القاهرة والاسكندرية .

تنظيم الرحلات

من المتوقع أن يكون تنظيم الرحلات وسيرها فى القرية أسهل منه فى المدينة لان نوع العلاقات الانسانية التى تقوم فى القرية أكثر معاونة فى تحقيق ذلك منها فى المدينة ، ولكن لا ننسى أيضا أن أولاد القرية يصعب السير معهم فى المدينة لان خبرتهم بنظام السير فيها محدودة ولذلك ينبغى حين نرحل معهم الى المدينة أن نقسمهم الى مجموعات صغيرة يشرف على كل منها أحد التلاميذ ممن يوثق فى حسن تصرفهم أو لهم خبرة نوعا بالمدينة ويهيئهم للزيارة بأحاديث طويلة عما سوف يشاهدونه . أما مشكلة أبناء المدن فى الرحلات فمن نوع آخر ولذلك ينبغى أن نعى بتنظيم الرحلات حتى نضمن تحقيقها لأغراضها .

كل الذى يعيننا أن نذكره الآن أن هناك حاجة عند التلاميذ الى توسيع الأفق المكاني عن طريق الرحلات وانا لو تركنا هذه الحاجة دون توجيه فانها قد تتجه اتجاهاً منحرفة ، وما دامت المدرسة الحديثة قد أخذت على عاتقها رعاية نمو التلاميذ ، فقد أخذت على عاتقها ضمنا استغلال الرحلات وعليها

أن تنظمها وتوجهها وفق حاجات تلاميذها وإمكانياتها ، وإذا سلمنا بأن عملية التعلم هي عملية اكتساب خبرة بالخبرة للخبرة فإن الرحلات يمكن أن تحقق لنا الكثير من الخبرات .

أما تنظيم الرحلة والتحدث عنها قبلا أو بعدا ومشاكلها المالية واستغلالها في المواد المختلفة ومدى مساهمة المدرسة في الرحلات وميزانية الرحلات والتوسع فيها فهذا ما أتركه للمناقشة في الجهات المختصة بالوزارة ومنطقة التعليم . وكل الذي يهمنا أن نذكره هنا أنه ينبغي ألا نضع لذلك قواعد تفصيلية فلكل مدرسة ظروفها والأفضل أن تكتفي الوزارة والمنطقة بوضع اتجاهات عامة يمكن الاسترشاد بها لحل ما يصادف كل مدرسة من مشكلات أما الحل الفعلي لهذه المشكلة فيبذل ناظر المدرسة ومدرسيها على أن تتم دراسته ووضع خططه في اجتماعات مجلس إدارة المدرسة وبذلك يمكن أن تتعاون قوى الوزارة والمنطقة والمدرسة على تحقيق الأهداف التعليمية والتغلب على الصعوبات المادية خصوصا ولا زال موضوع الرحلات تنظر إليه مدارسنا على أنه عمل اضافي خارج عن الضرورة التعليمية . ولكن ما دمنا قد سلمنا بأن هدف المدرسة الثانوية تكوين مواطن من نوع راق فلا بد لهذا المواطن من زيارة هذا الوطن والتعرف الى معظم معالمه في الاقليم الشمالى والاقليم الجنوبى بحيث يستطيع أن يتحدث عنه حديث العارف به بصفة عامة .

المعسكرات

فاذا انتقلنا الى موضوع المعسكرات الفينا أنفسنا أمام حاجة أخرى ، فما دمنا نعتبر المدرسة مسئولة عن توجيه العلاقات الانسانية لتلاميذها نحو النضوج فانه ينبغي أن نبحث عن مواقف لهم تصل فيها العلاقات الانسانية الى أشدها ، وهذه المواقف أكثر ما تكون وفرة في المعسكرات التى تقام فى ظروف طبيعية ، فالإنسان حين يشترك مع زميله لمغالبة الطبيعة يشعر بروابط انسانية أقوى مما يشعر به حين يعيش مع زملائه فى بيئة مدنية صناعية لان الظروف الصناعية تمكنه من أن يحيا منفردا أما فى الحالة الأولى فانه يأخذ كفايته النفسية عن طريق تعاونه مع زملائه فى مغالبة المشكلات الطبيعية التى تصادفه ولذلك كانت روابط رجال الثورة المصرية قوية لانهم عاشوا معا فى معسكرات وأخذوا كفايتهم النفسية عن طريق تعاونهم فى مغالبة الظروف الطبيعية والبشرية معا . ولذلك أيضا كانت صلات أهل الريف أقوى من صلات أهل المدن وبعض جهات الريف حيث البيئة قاسية يتعاون الناس فى التغلب عليها نجد أن علاقاتهم ببعض فى منتهى القوة .

من المسلم به أن هذه العلاقات في ذاتها قد لا تكون سليمة ، وقد تتجه اتجاهات منحرفة ، وهنا تبدو أهمية المعسكرات في توجيه العلاقات الانسانية نحو النضوج الاجتماعى وهى مهمة من أهم مهام التربية ، فالمعسكرات تقدم العالم للتلميذ خارج نطاق شوارع المدينة وهى تقدمه للعالم الطبيعى ولعالم العمل الشخصى ، فالمعسكرات تقيم قنطرة تصل بين المدينة والريف وبين المدرسة والمجتمع فالمعسكرات والحالة هذه وسيلة ناجحة للحياة الاجتماعية الديمقراطية والتربية الوظيفية .

ويمكن أن نقسم المعسكرات على أساس الأغراض التى تخدمها الى :

١ - معسكرات ترويعية

وهذه هى المعسكرات الصيفية التى تعنى عادة بقضاء أوقات الفراغ فى بيئة طبيعية جميلة وتعنى عادة بثلاث نواح من النشاط :

أ - الألعاب .

ب - الفنون كالموسيقى والرسم والأشغال .

ج - الفنون اللازمة للمعسكرات كالطبخ وإقامة الحيام .

٢ - معسكرات صحية

وتقام عادة للفقراء من الاولاد وللمرضى المسنين حيث تتاح لهم فرصة التمتع بالهواء العليل مثل معسكرات جمعيات الطفولة وتحسين الصحة التى تقام فى مصايفنا فى أنحاء الجمهورية العربية المتحدة وهى تعنى بالصحة الجسمية والنفسية معا فتدور برامجها حول وسائل بناء الجسم وتقويته من الناحية الصحية كما تهدف الى التوافق الاجتماعى عن طريق الخبرة الجماعية والى الاستقرار الوجدانى عن طريق التوجيه فى الحياة فى جو سليم .

٣ - ثم هناك معسكرات العمل والخدمة الاجتماعية

وغايتها الأولى أن تنمى فى الشباب روح امعاونة الغير وخدمة المجتمع ومن هذا النوع ما تقيمه « جمعية معسكرات العمل » و « المجلس الأعلى لرعاية الشباب » وتعمل هذه المعسكرات فى عمليات الاصلاح، ويزورنا من حين الى آخر المعسكر الدولى للعمل الذى تشرف عليه هيئة اليونسكو الدولية والغرض منه تشجيع الشباب على الاسهام فى انهاء بلاد العالم المختلفة وبخاصة الريف كما أنها وسيلة للتعارف والتفاهم بين الشعوب لاقرار سلام دائم ، وأحسن وسيلة للتعارف هى القيام بأعمال انشائية مشتركة تجمع شباب العالم فى صعيد واحد .

وفى أمريكا جمعيات كثيرة تعنى بهذا النوع من المعسكرات كما أن ألمانيا الغربية والاتحاد السوفيتى بهما جمعيات للشباب يتركز نشاطها حول تنظيم هذه المعسكرات التى تهدف عادة الى اسهام الشباب فى مشروعات الخدمة

الاجتماعية من اعادة بناء المباني التي هدمتها الحروب وورد المستنقعات وتحسين
المتنزهات وغير ذلك ..

٤ - وأخيرا نجد المعسكرات المدرسية

وهذه المعسكرات قد تعمل في الصيف أو طول العام ، وقد تعد للعمل
نهارا فقط أو قد تزود بمعدات تجعلها صالحة للإقامة بضعة أيام . وهي تخصص
عادة لتلاميذ المدارس الابتدائية أو الثانوية أو طلاب الجامعات والمعاهد العليا
أو لطلاب البحث العلمي .

ومن المواد التي يمكن أن تدرس في هذه المعسكرات التربية الرياضية
والعسكرية والفنون وعلم الحياة وعلم النبات واللغات والجيولوجيا والجغرافية
والتاريخ وفلاحة البساتين وغيرها . ولكن ليس معنى ذلك أن نأخذ التلاميذ
إلى المعسكرات لكي يدرسوا هذه المواد بالطريقة الشكلية المعروفة ، فالمعسكر
باعتباره مكانا للخبرة الحية الكاملة فإن الطلاب والمدرسين فيه يجب أن
يشتركوا في كل نواحي الخبرة . يجب أن يضع الطلاب الخطط وأن يعملوا
وأن يقوموا أعمالهم . فهناك أربع نواحي للتعليم يجب أن يحققها المعسكر :

١ - الحياة الاجتماعية : فالحياة معا اليوم كله تزود التلاميذ ومدرسيهم
بخبرات اجتماعية حية كاملة .

٢ - الحياة الصحية : فالمعسكر يزود المشتركين فيه بالفرصة لان يواجهوا
مشكلاتهم الصحية ومشكلات زملائهم .

٣ - الخبرات العلمية : فالصلة بالحياة الطبيعية تمتد التلميذ بخبرات علمية
حية .

٤ - الخبرات العملية : فالتلميذ في المعسكر يعملون شيئا حقيقيا لأغراض
حقيقية فالعناية في المعسكر تنصب حول التعلم الفعلي أي حول التعلم عن
طريق العمل فهم يعملون ما يعرفون ويتعلمون حين يعملون .

والمعسكرات المدرسية معروفة عندنا في مصر منذ مدة فهناك معسكر مدرسة
الأورمان النموذجية في سنورس الذي عقد منذ بضع سنوات ، ومعسكرات
معهد التربية بالاسكندرية في ادكو وغيرها ، ومعسكرات كلية التربية في
بعض قرى مديرية الجيزة ، وأكثر من هذا فهناك مجموعة المعسكرات الدراسية
الدائمة التي تتلقى التلاميذ على دفعات والتي أقامت إدارة التربية الرياضية

والاجتماعية بوزارة التربية والتعليم فى بعض المشاتى والمصايف المنتشرة فى
أنحاء الجمهورية شمالا وجنوبا .

وقد قدر لى فى شتاء العام الماضى أن أتصل بمعسكر دائم اشترته جمعية
الآباء فى احدى قرى ولاية شلزوويج هلشتين بشمال ألمانيا الغربية وخصصته
لاحدى المدارس الثانوية فى همبرج . ويتردد على هذا المعسكر تلاميذ المدرسة
مع مدرسيهم أثناء العام الدراسى فتقيم فيه كل مجموعة حوالى الاسبوعين .
وقد قمت بزيارته فأعجبت بأثر العلاقات بين التلاميذ والمدرسين ، وجو
التسامح وتقدير المسئولية والشعور بالاستقلال ، وأحسست كيف يمكن أن
ينبع من مثل هذا الجو الذى يسوده التفاهم والتسامح والقيام بالواجبات
والحصول على الحقوق ، كيف يمكن أن ينبع من هذا كله روح الديمقراطية الحقة .
أما الكتب المقررة التى نعرفها فلم يكن لهذا المعسكر فيها نصيب كبير ، ذلك
أنهم لم يقيموا هذا المعسكر ليحولوه الى مدرسة تقليدية ، بل ان التلاميذ
والمدرسين قد نظروا الى فترة المعسكر على أنها فترة يتعلمون فيها بطريقة
أسرع وأحسن مما يتعلمون داخل البناء المدرسى المعروف . ولم يكن المدرسون
أقل تحمسا لحياة المعسكر من التلاميذ، فقد ذكروا لنا أنهم عرفوا عن تلاميذهم
خلال أسبوعي المعسكر أكثر مما عرفوه خلال الشهور التى قضوها معهم داخل
البناء المدرسى .

أما الآباء فقد ذكروا أنهم لاحظوا على أبنائهم بعد عودتهم نموا اجتماعيا
سواء فى العلاقات الاجتماعية أو فى تحمل المسئولية أو الاستقلال الوجدانى .

لم يكن غرضى من هذا المقال أكثر من القاء بعض الاضواء على موضوع
الرحلات والمعسكرات الدراسية . وكل ما أهدف اليه أن نتصور المدرسة فى
عهدنا الجديد بصورة أخرى خلاف أنها بناء يحشر فيه التلاميذ حشرا ، وأنها
مجتمع يعيش فيه مجموعة من التلاميذ والمدرسين داخل بناء معين ولها سور معين
يفصل بينها وبين المجتمع الخارجى، فأشد ما يؤلمنى أن أشاهد المدارس الاجنبية فى
أوروبا وأمريكا بلا أسوار ، ثم أسمع هنا الشكوى المرة من مبنى مؤسسة
التعليم لانه بلا أسوار ، هذه الشكوى التى كان لها أثرها فى كثير من الحالات
حيث استجابت السلطات لها وبدأت فى اقامة أسوار تنفق عليها أموالا طائلة
لاقامة أسوار تحجز بين المدرسة والمجتمع الخارجى أو ستائر للشبابيك فى
الوقت الذى ننادى فيه بالتجاوب بين المدرسة والمجتمع ، فلعل الدراسة عن
طريق الرحلات والمعسكرات أن تخرج لنا صورة عن المدرسة فى عهدنا الجديد
التي لا تقوم بينها وبين المجتمع فواصل بنائية كالأسوار ، ولا حواجز ضوئية
تقيمها عن طريق استخدام الستائر لحجز أنظار تلاميذها وتلميذاتها عن أن
يشاهدوا ما يجرى خارج حجرهم الدراسية .

عوامل انقطاع التلاميذ عن مواصلة التعليم

بالمرحلة الابتدائية

للدكتور سليمان عبد العاطي مدير الاحصاء بوزارة التربية والتعليم

والأستاذ أحمد عبدالرحمن العتر رئيس قسم احصاءات التعليم بالوزارة

منذ قيام الثورة في ٢٣ يوليو سنة ١٩٥٢ اهتمت الحكومة بتعميم التعليم الابتدائي في أقصر وقت ايماناً منها بأنه الأساس لحرية الشعب وقدرته على ممارسة حقوقه فأصدرت القانون رقم ٢١٠ لسنة ١٩٥٣ الخاص بتنظيم التعليم الابتدائي وينص على أن التعليم الابتدائي مجاني إلزامي لجميع الاطفال من سن ٦ الى ١٢

وانه وان كان هذا القانون يتناول الصغار من سن السادسة الى الثانية عشر الا أنه لا يكفل في الواقع تقرير حد أدنى لفترة التعليم ، ذلك لان كثيراً من الاطفال تنتهي دراستهم بنهاية السنة الرابعة الابتدائية . لذلك أصدرت القانون رقم ٢١٣ لسنة ١٩٥٦ ونص فيه على تقرير حد أدنى لفترة التعليم الإلزامي لا تقل عن ٦ سنوات للجميع حتى تضمن إتاحة فرصة كافية لتكوين المواطن المستنير .

وتعمل الوزارة على زيادة ميزانيتها سنوياً لايجاد أماكن لاكبر عدد ممكن من الملزمين من أبناء الشعب على أسس بقائهم ٦ سنوات من الاولى الى السادسة

وبالرغم من هذا تبين لإدارة الاحصاء أن كثيراً من التلاميذ لم يواصلوا دراستهم في التعليم الابتدائي ، وليس من شك في أن ترك الدراسة بعد فترة قصيرة يعود بهؤلاء مرة أخرى الى الأمية .

أخذت البيانات والنتائج الإحصائية لهذا التقرير من قسم احصاءات التعليم بوزارة التربية والتعليم .

ولقد رُئي بحث العوامل المختلفة التي تؤثر في نسب انقطاع التلاميذ
(نسبة الانقطاع = عدد المنقطعين الى العدد الاصلى للتلاميذ مع اهمال اثر
الهجرة الداخلية بين المناطق أو اثر الوفاة) .

وأخذ في الاعتبار العوامل الآتية :

١ - هل تتغير نسبة انقطاع التلاميذ من فرقة لآخرى فتقل في الفرق
العالية وتزيد في الفرق الأولى أو العكس ؟

٢ - هل تتغير نسبة انقطاع التلاميذ من منطقة لآخرى فتقل في منطقة
وتزيد في منطقة أخرى حسب درجة وعى أهالى المنطقة نحو تعليم
أبنائهم ؟

٣ - هل تتغير نسبة الانقطاع باختلاف نوع التلاميذ فهي في البنات
أكثر أو أقل منها في البنين ؟

٤ - هل سبب الانقطاع يرجع الى عدم استكمال بعض المدارس بالفرقتين
الخامسة والسادسة أو أن ذلك عديم الاثر في هذه الظاهرة ؟

وقد دل البحث الاحصائي لاثـر هذه العوامل على النتائج الآتية :

أولاً - اختلاف نسبة الانقطاع من فرقة لآخرى :

فان نسبة الانقطاع في الفرق الثانية تبلغ من ١ - ٢ ٠/٠
فان نسبة الانقطاع في الفرق الثالثة تبلغ من ٦ - ٨ ٠/٠
وان نسبة الانقطاع في الفرق الرابعة تبلغ من ٤ - ٧ ٠/٠
وان نسبة الانقطاع في الفرق الخامسة تبلغ من ١٧ - ٢٠ ٠/٠
وان نسبة الانقطاع في الفرق السادسة تبلغ من ٢٠ - ٢٣ ٠/٠
وتبلغ نسبة الانقطاع المتوسطة في جملة تلاميذ المرحلة بحوالى ٨-١١ ٠/٠

ثانياً - تغير نسبة الانقطاع من منطقة لآخرى :

(أ) يكثر انقطاع التلاميذ في مناطق شبين الكوم ، ودمنهور من مناطق
الوجه البحرى وفي بنى سويف وأسيوط وسوهاج من مناطق
الوجه القبلى ، اذ تتراوح نسب الانقطاع في هذه المناطق بين
١٢ - ١٥ ٠/٠

(ب) يقل انقطاع التلاميذ في مناطق القاهرة الشمالية ، القاهرة الجنوبية ، اسكندرية والقناة . اذ لا تتجاوز نسب الانقطاع في هذه المناطق ٤٠ / ٠ وقد يعزى ذلك الى تضج الوعي التعليمى فى هذه المناطق .

ثالثا - زيادة نسبة الانقطاع فى البنات فى البنين :

لقد دلت جميع المقارنات أن نسب انقطاع البنات عن مواصلة الدراسة بالمرحلة الابتدائية أكثر من نسب انقطاع البنين فى أى فرقة من الفرق وفى أى منطقة من المناطق ، وتزداد بكثرة فى مناطق الوجه القبلى . فقد دلت المقارنات الاحصائية أن مالا يقل عن ثلث بنات السنة الرابعة فى مناطق الوجه القبلى من بنى سويف الى أسوان ينقطعون عن الدراسة فى السنة الخامسة ، وتصل نسبة الانقطاع الى ٤٤ / ٠ من عدد البنات فى منطقة قنا ، ٤٠ / ٠ فى سوهاج .

ومنطقتا شبين الكوم والزقازيق فى الوجه البحرى يشاركان مناطق الوجه القبلى فى هذه الظاهرة ، فثلث بنات هاتين المنطقتين ينقطعن عن الدراسة بعد السنة الرابعة .

رابعا - عدم استكمال بعض المدارس بالفرق العالية ليس سببا ظاهرا فى انقطاع التلاميذ :

فقد تبين أن عدم استكمال بعض المدارس بالفرقتين الخامسة والسادسة ليس له أثر ظاهر فى انقطاع التلاميذ عن اتمام المرحلة الابتدائية بدليل :

١ - قد انقطع من تلاميذ الفرقتين الخامسة والسادسة هذا العام فى المدة من ١٥ نوفمبر الى أول مارس ١٩٥٨ حوالى ١١ ألف تلميذا وتلميذة بالرغم من وجود أماكنهم بالمدارس ومن زيادة فصول هاتين الفرقتين ٢٨ فصلا عما كانت عليه فى نوفمبر الماضى .

٢ - قد درست الحالة فى منطقة شبين الكوم من مناطق الوجه البحرى وفى منطقة سوهاج من مناطق الوجه القبلى لان نسبة انقطاع التلاميذ فيهما أكثر من غيرهما فتبين أن جميع تلاميذ السنة الرابعة فى العام الماضى لهم أماكن فى مدارسهم أو فى مدارس قريبة منها فى السنة الخامسة للعام الحالى . ولا يشهد عن ذلك الا حالات قليلة لا تؤثر فى قيم أعداد المنقطعين .

آراء المناطق فى أسباب انقطاع تلاميذ المرحلة الاولى :

والى جانب العوامل السابقة المدعمة بالتحليل والنتائج الاحصائية رثى التعرف على رأى المناطق ، فوجه استبيان للمناطق التعليمية عن أسباب انقطاع التلاميذ عن مواصلة المرحلة فكانت آراء المناطق تنحصر فى الاسباب التالية :

- ١ - العقوبة المقررة فى القانون ٢١٣ لسنة ١٩٥٦ فى المادة ٢٧ ليست رادعة فان الغرامة قد لا تزيد على ٢٠ قرشا بعد اجراءات قد تستمر ستة شهور مع تهاون العمد والمشايخ فى تنفيذ واجبهم فى هذا الشأن مما يجعل اولياء الامور يستهينون بالعقوبة . كما أن بعض اولياء الامور يفضلون تشغيل أبنائهم للتكسب ومعونة الآباء مع تحمل الغرامة البسيطة .
- ٢ - أهالى بعض الجهات يمنعون بناتهم ، بحكم تقاليدهم ، عن مواصلة التعليم بعد سن العاشرة أو الثانية عشر .
- ٣ - الغاء التغذية بالمدارس .
- ٤ - فصل بعض تلاميذ السنة الخامسة لمن يزيد سنه على ١٤ سنة طبقاً للقانون أو لمن درس ست سنوات بالمرحلة أو لمن نجحوا فى القبول بالمرحلة الاعدادية من تلاميذ هذه الفرقة . وقد تبين احصائياً أن هؤلاء لايزيد مجموعهم فى كل المناطق على ٤٢ ألف تلميذا وتلميذة .
- ٥ - قصور التعليم الابتدائى عن اعطاء التلاميذ ، ممن لا يستطيعون الالتحاق بالاعدادى ، قسطاً من التعليم المهنى يمكنهم من التكسب فى حياتهم . وهذا يجعل بعض اولياء الامور من الفلاحين أو أرباب الحرف يفضلون انقطاع التلاميذ عن المدرسة للتعاون مع آبائهم فى حرفهم .

مقترحات:

لما كانت الوزارة فى اعداد ميزانيتها للتعليم الابتدائى تلتزم بأن تتعهد كل تلميذ يلتحق بالسنة الاولى بالتعليم لمدة ست سنوات يتكلف التلميذ فيها حوالى عشرة جنيهات فى المتوسط عن كل سنة فان انقطاع التلاميذ بهذه

الدرجة الكبيرة (فقد تبين أن المنقطعين هذا العام لا يقل عددهم عن ١٢٠ ألف تلميذا وتلميذة) من شأنه :

- ١ - أن يهدم كل تخطيط يعمل لتنفيذ الالتزام أو لمحو الأمية .
 - ٢ - أن يغير كل تخطيط لوضع ميزانية للتعليم الابتدائي عن سنوات مقبلة .
 - ٣ - أن يكبد الخزانة خسارة مالية كبيرة في كل سنة نتيجة لرصد مبالغ مفروض أن تصرف على تلاميذ موجودين بالمدارس ويتضح أنهم انقطعوا عن المدارس .
 - ففي هذا العام نجد أن حوالى مليون وربع مليون جنيه (١٢٠ ألف × ١٠ ج) صرفت بل فقدت باسم تعليم تلاميذ ليس لهم وجود بالمدارس .
 - ٤ - أنه في الوقت الذي نسعى فيه لقطع دابر الأمية بتعليم الكبار نجد أننا نغذي الأمية من منبتها برصيد سنوى من هؤلاء المنقطعين عن مواصلة المرحلة الابتدائية .
- من أجل ذلك نضع أمام المسئولين المقترحات التالية مستهدفين بها :

- ١ - العمل على انقاص عدد المنقطعين الى أقل حد ممكن .
- ٢ - إيجاد المرونة بين الميزانية المرسومة والواقع الفعلى بحيث لو تبقيت بعض الفصول خالية في الفرق العالية نتيجة لانقطاع تلاميذها أمكن تحويل هذه الفصول الى ما يناظرها للانتفاع بها في الفرق الاولى دون الاخلال برصيد الميزانية المرسومة .

وهذه المقترحات هي :

- ١ - وضع نظام دقيق لتسجيل التلاميذ بالمدارس وتعميمه لجميع مدارس المرحلة ، فان السجلات الشاملة لبيانات كل تلميذ من تلاميذ المدرسة لما يساعد على تتبع حالة كل تلميذ، والرجوع الى ولى أمره عند انقطاعه عن المدرسة .
 - ٢ - النظر فى تعديل القانون ٢١٣ لسنة ١٩٥٦ ، لتكون عقوبة الانقطاع عن مواصلة المرحلة عقوبة رادعة .
ولتكون اجراءتها سريعة التطبيق والتنفيذ .
وليحمل ولى الامر جانبا من مسئولية التبليغ عن ابنه المنقطع عن المدرسة .
 - ٣ - العمل على رفع مستوى الوعى التعليمى بين أهالى المناطق التى يكثر فيها انقطاع التلاميذ . ولا سيما فى الجهات التى تسيطر فيها تقاليد الحد من تعليم البنات .
 - ٤ - العمل على تعميم نظام التغذية وبالاخص فى الجهات الفقيرة .
 - ٥ - فى الحالات التى يتوفر فيها فصول من الفرق العالية يمكن تحويلها الى فصول للفرقة الاولى طبقا للقاعدة التالية :
- فصول الفرقة الاولى المعادلة فى ميزانيتها للفصول المتوفرة = $\frac{1}{4}$ س \times ع
 حيث س هى عدد الفصول المتوفرة فى الفرقة العالية
 وحيث ع هى عدد سنى الدراسة المتبقية لاتمام المرحلة
 فمثلا اذا توفر لدى المنطقة ١٢ فصلا من فصول السنة الرابعة
 فيمكن تغييرها بـ $\frac{1}{4} \times 12 \times 3 = 6$ فصول للسنة الاولى
 دون أن يغير ذلك فى الميزانية المخصصة للمنطقة .
 وبالمثل ١٦ فصلا من السنة الخامسة تعادل $\frac{1}{4} \times 12 \times 2 = 4$ فصول
 للسنة الاولى وهكذا ..

مركز الوثائق التربوية
بوزارة التربية والتعليم

التعليم الفني في الاتحاد السوفيتي

بقلم : أ. ف. شالين
الخبر في التربية الفنية والمتخصصة

(ورد هذا المقال الى مركز الوثائق التربوية من « مركز تبادل المعلومات التربوية » التابع لهيئة اليونسكو في باريس كجزء من برنامج تبادل المعلومات التربوية)

تغطي الاتحاد السوفيتي شبكة واسعة من المعاهد الفنية الجامعة Poly-technical والمعاهد الفنية المتخصصة لتخريج المهندسين . والاتحاد السوفيتي يولي هذا الأمر عناية عظيمة متزايدة يكفى للتدليل عليها انه في العام الدراسي ١٩٥٦/٥٥ التحق ٦٥٠.٠٠٠ طالب وطالبة بمعاهد الصناعة والبناء والنقل والمواصلات أي ما يعادل ثلاثة أمثال نظرائهم سنة ١٩٥١/٥٠ ، وانه تخرج في هذه المعاهد ١٧٥.٠٠٠ متخصص في الفروع الفنية المختلفة في سنة ١٩٥٥ وحدها ، وأن هذه المعاهد قبلت في السنة نفسها ٣٧٩.٠ /٠ من مجموع الطلبة الذين التحقوا بالمعاهد العليا في مقابل ٢٤٦.٠ /٠ قبلوا سنة ١٩٥٠ ، وأن عدد المهندسين الذين تخرجوا في هذه المعاهد العليا سنة ١٩٥٥ وحدها بلغ ٢٦٨.٠ /٠ من مجموع المتخرجين في جميع المعاهد العليا ، وذلك في مقابل ٢٠.٠ /٠ سنة ١٩٥٠ .

ويتخرج المهندسون اما في المعاهد الفنية النظامية العليا أو في المعاهد الفنية المسائية أو في كليات المراسلة . وهاتان الاخيرتان ميسرتان لكل من يريد أن يتابع دراسته بعد الفراغ من عمله اليومي .

والهمة الأساسية للمعاهد الفنية العليا هي تخريج متخصصين على درجة عالية من الكفاءة في الفروع المختلفة للاقتصاد القومي والثقافة العلمية . ولتحقيق هذا الهدف نظمت الدراسة والبحث بها بحيث يستطيع المتخرج أن يمتلك ناصية أحدث التطورات في العلوم البحتة والهندسة ، وأن يربط بين الجانبين النظري والعمل ، ويعقد الصلة بين العلم البحت والتطبيق الفني .

وتقبل المعاهد الفنية العليا كلا من الطلبة والطالبات على حد سواء ، ممن تتراوح أعمارهم بين ١٦ و ٣٥ سنة ، ويشترط في الطالب النظامي أن يكون قد أتم دراسته الثانوية وأن يجتاز امتحان المسابقة بنجاح . أما المعاهد المسائية ومعاهد المراسلة فلا تشترط أية شروط معينة .

ويعلق الاتحاد السوفيتي أهمية خاصة على المعاهد المسائية وبرامج المراسلات لأنهما يعدان المتخصصين من بين العاملين في الميدان فعلا ، ولأن هذه المعاهد والبرامج تمكن العمال السوفييت من متابعة دراساتهم المتخصصة دون أن ينقطعوا عن مزاولة أعمالهم . والغالبية الساحقة ممن يدرسون في المعاهد الفنية المسائية أو بالمراسلة يتخصصون في فرع الهندسة الذي يتصل بعملهم . وهذا الاتجاه بالذات من جانب الدارسين يمكن المعاهد المسائية وكليات المراسلة من أن تخرج متخصصين على درجة عالية من الكفاءة والمقدرة . ومن أبرز الخصائص التي تتميز بها هذه المعاهد المسائية ومعاهد المراسلة - وخاصة تلك التي يشترك فيها عمال المصانع - أنها تمكن طلابها من أمرين : الأول أن يطبقوا في عملهم اليومي أحدث ما تلقنوه من الوسائل العملية والطرائق الفنية هادفين إلى رفع مستوى الانتاج . والثاني أن يعملوا إلى النظريات التي يتلقنونها ويحاولوا ابتكار طرق عملية لتطبيقها في عملهم اليومي بغية اكتساب المزيد من المهارة والخبرة الممتازة . وكلا الأمرين يساعد على تخريج مهندسين ممتازين قادرين على حل ما يصادفهم من المشكلات الفنية المعقدة ، وإقامة الانتاج على أسس علمية متينة ، ومتابعة أحدث التطورات في الطرائق الفنية للإدارة وتوزيع العمل .

ويمكننا أن نصنف - على وجه التقريب - المعاهد الفنية العليا التي تعد المهندسين المتخصصين في مختلف الفروع على النحو التالي :

أ - مؤسسات فنية جامعة ، ومعاهد صناعية عليا .

ب - مؤسسات لهندسة القوى البخارية ، وهندسة الكهرباء وهندسة « الراديو » وهندسة الطاقة الطبيعية .

ج - معاهد عليا لبناء الآلات وبناء السفن وهندسة الطيران والطباعة والسينما .

د - مؤسسات عليا للجيولوجيا والمناجم واستنباط الزيت والوقود والتعدين .

هـ - كليات للهندسة الكيميائية •

و - مدارس عليا للغذاء وصيد الأسماك •

ز - مدارس عليا للصناعات الخفيفة • وهذه تخرج المتخصصين فى انتاج
خيوط الغزل والمهندسين المتخصصين فى صناعة الملابس والمصنوعات
الجلدية والآلات الدقيقة ولوازم الصناعة الخفيفة والصناعات البخارية
والكهربائية •

ح - كليات لهندسة البناء ، وهندسة التربة والمساحة وهندسة المحركات
الضخمة •

ط - مؤسسات عليا للنقل والمواصلات •

ى - أما المهندسون المتخصصون فى الانتاج الزراعى بوساطة الآلات
والكهرباء فيتخرجون فى كليات الزراعة •

وتسهم المؤسسات والمعاهد غير المتخصصة فى تخريج المتخصصين فى
النواحى التى لا تتوفر فيها الأعداد الكافية من المتخصصين : فالمهندسون
الصناعيون والمعماريون المدنيون مثلا يتخرجون فى عدد من الكليات الفنية
الجامعة بالإضافة الى كليات البناء • وهذا أمر ضرورى يوجب عدم توزيع
المؤسسات الفنية المتخصصة العليا فى جميع أنحاء البلاد توزيعا متعادلا •
وكذلك الحال فى مهندسى المهن الشائعة فانهم يتخرجون فى كليات غير
متخصصة تفتح أبوابها ومعاملها لهم •

ويجب أن نوجه الأنظار الى أن « جغرافية » اعداد المتخصصين قد تغيرت فى
السنوات الأخيرة : فقد اقتضت التغيرات التى حدثت فى توزيع القوى
الانتاجية أن يعد فى المنطقة الشرقية من الاتحاد السوفيتى عدد أوفر من
المتخصصين ، وذلك للتقليل من عدد المتخصصين الذين يرسلون اليها من
المنطقتين الغربية والوسطى •

وتقر وزارة التعليم العالى فى الاتحاد السوفيتى مناهج المؤسسات العليا
التي تعد المتخصصين • وتتضمن المناهج على وجه العموم الحلقات التالية :
حلقة العلوم العامة (الجانب النظرى) وحلقة التخصص ، وحلقة العلوم
السياسية والاجتماعية • ويخصص ما يتراوح بين ٢٥ و ٣٠ ٪ من مجموع
ساعات الدراسة للحلقة الأولى ، وما يتراوح بين ٦٢ و ٧٠ ٪ من الوقت

للهلقة الثانية ، ومن ٦ الى ٨ / ٠ . للثالثة . كما تخصص فترة معقولة من الوقت للتدريب العملى فى الورش والمعامل والمختبرات والمصانع ومواقع البناء والانشاءات حسبما يقتضيه كل نوع من أنواع التخصص .

وتسير الدراسة طبقا لخطة دراسية مقررة وحضور الطلاب واجب ملزم .
وأما طرق التدريس الاساسية فهى : ١ - المحاضرات ٢ - التدريب وحلقات الدراسة ٣ - التجريب فى المعامل والمختبرات ٤ - المشروعات والأعمال المنهجية ٥ - التمرين فى المعهد وخارج المعهد ٦ - تصميم وتنفيذ مشروع لامتحان النهائى .

ولا حاجة بنا الى التأكيد بأن التدريب العملى للطلاب فى المعامل والمختبرات والورش والمصانع على فروع تخصصهم يقوم بدور هام فى اعدادهم . ولذلك ألحق بكل معهد فنى عال عدة مشروعات يتابع فيها الطلاب تدريبهم العملى .
وأما المصانع المنتقاة للتمرين فتختار من بين المشتملة على أحدث الآلات وأفضل الأنظمة الادارية والانتاجية . ويتعين على الطلاب فى أثناء تدريبهم وتمرينهم فى المصنع أن يعملوا مستقلين فى أعمال تتفق مع أنواع التخصص الذى يستعدون له ويقوم بارشادهم فى تمرينهم العملى كل من الاساتذة والمدرسون وذوى الكفاءة العالية من المتخصصين فى الانتاج . أما مسئولية تنظيم التدريب العملى فتقع على عاتق رئيس المهندسين بالمصنع .

ويقوم الطلاب فى أثناء دراستهم بتنفيذ ثلاثة أو أربعة مشروعات ، واعداد ثلاثة تعيينات منهجية . فاذا قاربوا الانتهاء من دراستهم وجب عليهم أن يصمموا وينفذوا مشروعا للتخرج ، وقيموا الدليل على سلامة التصميم والتنفيذ أمام لجنة الامتحان الحكومية المؤلفة من عدد من العلماء البارزين .

وتسير الدراسة فى المؤسسات والمعاهد الفنية العليا - بما فيها المعاهد المسائية - على أساس المناهج والمقررات . وينقل الطالب الى الدراسة الأعلى اذا انتهى من جميع التعيينات التى نص عليها منهج المرحلة السابقة ، ونجح فى الامتحان الذى يعقد عقب الانتهاء من كل مقرر . وفى نهاية كل فصل دراسى يؤدى الطلاب ثلاثة أو أربعة امتحانات بالاضافة الى عدد آخر من الاختبارات الخاصة . وبعد أن ينتهى الطلاب من كل الأعمال المطلوبة منهم ، ويجتازوا كل الامتحانات والاختبارات بنجاح ، ويدل طلبه السنة النهائية على سلامة مشروعاتهم تصميميا وتنفيذا يحصلون على دبلوم يشهد بأن حملته قد انتهوا بنجاح من مناهجهم الدراسية ويعين نوع تخصصهم .

أما كليات المراسلة فتسير على نظام الموضوعات وهو أفضل ما يمكن أن يتابع بالمراسلة . كما أنه يأخذ بنظر الاعتبار - في مرحلتى التخطيط والتدريس الفعلى معا - خطوة كل طالب فى التقدم وقدرته على الاستيعاب ومقدار ما لديه من ثقافة سابقة وما توفر له من خبرة أثناء عمله الانفرادى الذى يسترشد فيه بالكتب والموضوعات التى ترسل اليه فى الفرع الذى يريد التخصص فيه . والفرق بين مناهج كليات المراسلة والكليات النظامية هو أن الدراسة النظرية فى مناهج المراسلة تقل فى المتوسط بنسبة ٢٠ ٪/٠ عن نظيراتها فى الكليات النظامية وهذا يرجع الى طبيعة فن التدريس بالمراسلة . وفى مقابل ذلك تزيد الدراسة سنة على الكليات النظامية . فضلا عن ذلك فان مناهج المراسلة - وان حددت عدد أعمال التقويم التى يجب أن يقوم بها المتخصص فى كل فن - الا أنها لا تطالب الدارس بالتدريب العملى فى مصنع أو ورشة لان الطالب يتخصص عادة فى نوع العمل الذى يزاوله فعلا . وهذا يصدق أيضا على الطلبة الذين يتابعون الدراسات المسائية .

وقد وضعت كليات المراسلة خططها الدراسية الكاملة لكل فرع من فروع التخصص طبقا لمناهجها ومستوياتها ، وحددت الموضوعات التى يجب أن يدرسها الطالب فى كل سنة ، كما حددت ترتيبها وعدد أعمال التقويم التى يجب أن يقوم بها على انفراد فى كل مرحلة ، وكذلك وضعت الحطة الكاملة للامتحانات والاختبارات ، كما عيّنت بتحديد الساعات التى يجب أن تخصص للتدريب العملى والتجريب فى العمل . الا أن هذا كله مرن قابل للتعديل بحيث يستجيب لحالة كل طالب على حدة ويتمشى مع استعداده وسرعة استيعابه ودراساته السابقة ، ومع قدرته على توفير الكتب والمراجع اللازمة . الا أن هذه التعديلات لا تتناول عدد الامتحانات والاختبارات التى يجب أن يجتازها الطالب خلال السنة الدراسية . ومهما يكن من أمر هذه التعديلات فان برامج الدراسة فى كليات المراسلة أو الكليات المسائية لا تختلف - بأية حال - عن مثيلاتها فى الكليات النظامية لا فى الكم ولا فى الكيف .

وفى الاتحاد السوفيتى مدارس ثانوية فنية متخصصة كثيرة وهى تعرف عادة باسم Technicum . وهى تعد العمال الصناعيين المتوسطين الذين يعملون كمشرفين على الأقسام أو رؤساء للفرق أو مفتشين فنيين .

ولا تختلف الحال فى هذه المدارس الثانوية الفنية عنها فى المعاهد العليا ، بمعنى أن هناك مدارس نظامية نهائية وأخرى مسائية وثالثة للمراسلة ، وأن الأخيرتين للعمال فى أثناء الخدمة . الا أن هذه المدارس الفنية الثانوية تتبع المشروعات الصناعية أو الوزارات المعنية ، من الناحية الادارية .

وتقبل المدارس الثانوية الفنية المتخصصة الطلبة من كلا الجنسين ممن تتراوح أعمارهم بين ١٤ و ٣٠ سنة ممن أتموا دراسة سبعة أعوام (أى ما يقابل الاعدادية فى مصر) أو عشرة فى المدرسة الثانوية العامة (أى ما يقابل شهادة الثانوية العامة فى مصر)^(١) . ويتعين على راغبى الالتحاق بها الدخول فى اختبار مسابقة . ومدة الدراسة بالنسبة لمن أتموا سبع سنوات فى التعليم الثانوى العام (الاعدادية) هى ٣ أو ٤ سنوات حسب فرع التخصص ، وبالنسبة لمن أتموا عشر سنوات (الدراسة الثانوية) سنتان أو سنتان ونصف . أما نظام الدراسة فيشبه مثيله فى المعاهد العليا .

وتتصل الدراسات النظرية بالتطبيقات العملية طول مدة الدراسة فى المعامل والورش فى المدرسة ، والتعمرين فى المصانع خارج المدرسة .

وفى سنة ١٩٥٥ قبلت المدارس الثانوية الفنية المتخصصة فى الصناعة والبناء والانشاء والنقل والمواصلات ٢٩٤٠٠٠ طالب وطالبة وهو ما يكاد يعادل ٥٠ ٪ من مجموع الطلبة الذين قبلوا آنذاك فى المدارس الثانوية المتخصصة ، كما تخرج فى هذه المدارس فى السنة نفسها ١٦٥٠٠٠ متخرج أى ما يعادل ٤٢ر٥ ٪ من مجموع الذين تخرجوا فى جميع المدارس الثانوية المتخصصة الأخرى ، وذلك فى مقابل ٣٢ر٢ ٪ تخرجوا سنة ١٩٥٠ .

ويمنح المتفوقون من طلبة هذه المدارس الثانوية الفنية المتخصصة منحا دراسية شأنهم فى ذلك شأن طلبة المعاهد الفنية العليا . ومن قبيل التجاوز يمنح بعض الطلبة المتوسطين هذه المنح أيضا - إذا كانوا من أبناء العجزة أو من أبناء المعيلين (ذوى الأسر الكبيرة) أو من اليتامى .

وتقع مسئولية تمويل وصيانة المدارس الفنية المتخصصة الثانوية والعليا على عاتق الدولة ، ولا يدفع الطلبة أية مصروفات مدرسية .

وتخرج المدارس الثانوية المتخصصة اليوم من المتخصصين ما يكفى لسد حاجة الاقتصاد القومى . وأهم ما يشغل الأذهان فى الوقت الحاضر هو تحسين نوع أعداد هؤلاء المتخصصين . ولهذا يعاد النظر فى المناهج والبرامج لكى تبلغ الى مستوى يمكن الطالب من متابعة أهم التطورات الحديثة فى العلوم والهندسة فى داخل الاتحاد السوفيتى وخارجه . كما تراجع الكتب المدرسية والأدوات ، وتعديل بحيث تمثل تمثيلا صادقا ما وصل اليه العلم والهندسة من

(١) أنظر سلم التعليم فى الاتحاد السوفيتى فى نهاية المقال .

تقدم وتطور في الاتحاد السوفيتي والبلاد الأخرى • وفي أثناء التمرين العملي في المصانع تتخذ الاجراءات والتدابير التي تكفل للطلاب أن يتعرفوا على أهم التطورات التطبيقية وأحدث الطرائق الفنية في الادارة وتوزيع العمل •

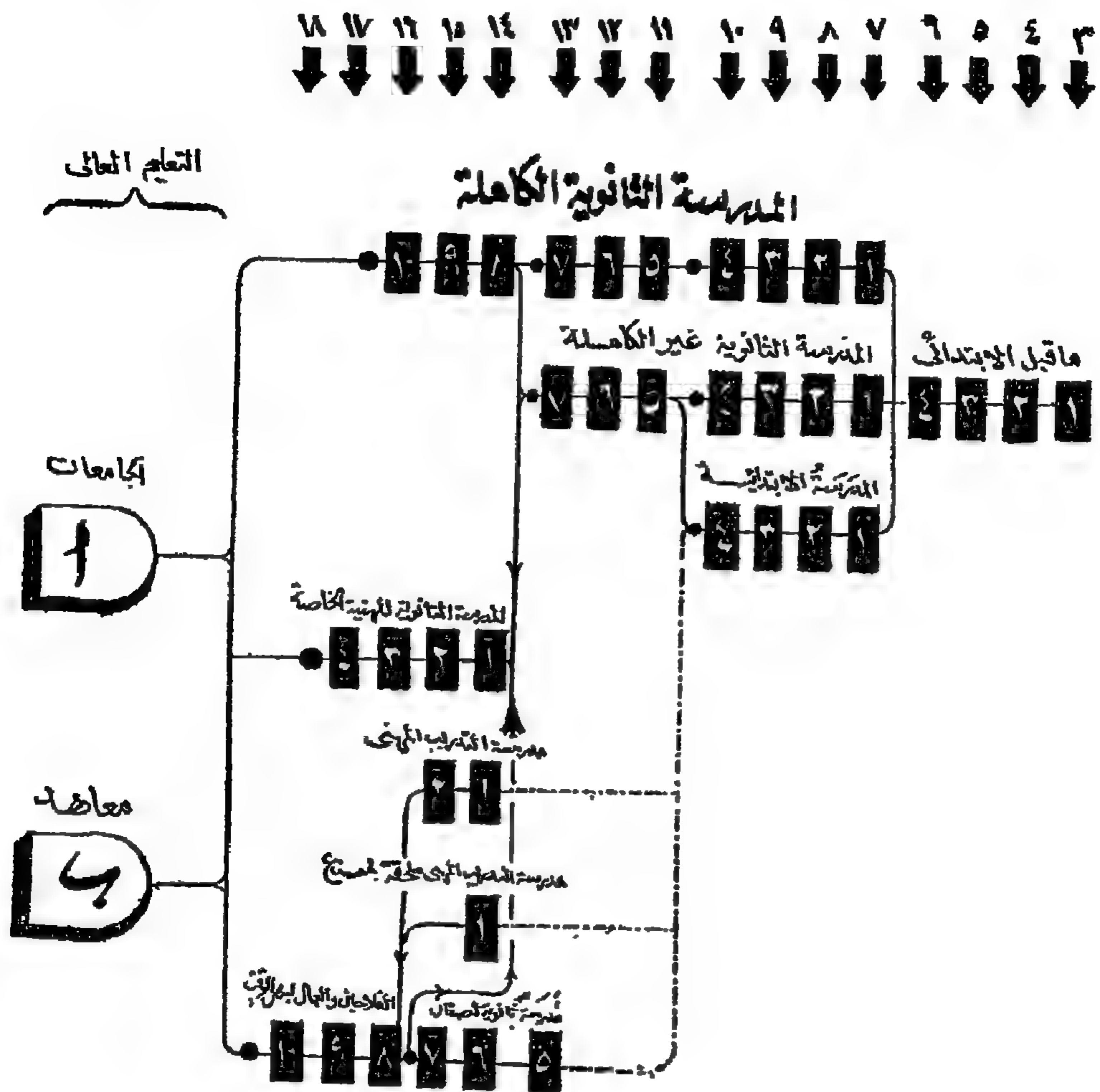
ومن أهم الخطوات التي اتخذت لتحسين نوع اعداد المتخصصين السماح بالالتحاق بالمدارس الثانوية الفنية المتخصصة والمعاهد الفنية العليا للمنتهين من دراساتهم الثانوية العامة ممن اشتغلوا زمنا معيناً في المصانع أو بالانشاءات أو في مزارع الدولة أو في المزارع الجماعية أو المواصلات • الخ • وتقبل هذه الطائفة من الشباب في المدارس والمعاهد بمجرد اجتيازهم امتحان القبول بدرجة « مقبول » - أو بعبارة أخرى يقبلون دون امتحان مسابقة • وما زالت المدارس الثانوية الفنية والمعاهد الفنية العليا تنظم دراسات اعدادية لهؤلاء العمال من الشباب •

ويعمل المتخرجون في المدارس الثانوية الفنية المتخصصة والمعاهد العليا النظامية في الأعمال التي تخصصوا فيها • كما يطالب مديرو المشروعات ورؤساء الانشاءات بأن يسمحوا للمتخصصين من الشباب الذين أتموا دراستهم المسائية أو مناهج المراسلة بأن يعملوا كمهندسين أو عمال فنيين طبقاً لما حصلوا عليه في معاهدهم من مؤهلات •

ترجمة

السيد محمد الغزاوي

سَلَامُ التَّعْلِيمِ فِي الْإِتِّحَادِ السُّوْفِيَّةِ (١٢)



مركز الوثائق التربوية

190A

المدارس النموذجية ورسالتها

للدكتور الميرداس سرحان

الاستاذ المساعد بكلية البنات بجامعة عين شمس

لقد مضى على انشاء المدارس النموذجية في مصر ما يقرب من ربع قرن من الزمان ، وقد زاد خلال هذه الفترة عددها وذاع صيتها ، وقامت بجهود مشكورة في سبيل تعديل المناهج في المدارس المصرية ، وتحسين الأساليب والطرق المتبعة فيها .

ومع ذلك فان ما قامت به المدارس النموذجية في هذا الصدد يعد ضئيلا من وجهة نظر المتلهفين على حل مشكلات التربية في مدارسنا والراغبين في الارتفاع بمستواها الى أقصى حد ممكن .

وقد يكون من المفيد ، ونحن في مستهل نهضة جديدة ، أن نفكر في الطرق التي يمكن أن تساعد المدارس النموذجية على أداء رسالتها على الوجه الأكمل .

ولعلنا لا نكون مبالغين اذا ذهبنا الى أن أهم رسالة للمدارس النموذجية ، هي أن تكون منارا تهتدي به المدارس الأخرى . وعلى ذلك فان النجاح الذي تحرزه المدارس النموذجية يتوقف على مدى ما تقدمه من فائدة للمدارس الأخرى من حيث تحسين الطرق والمناهج وحل المشكلات . ومما يساعد على تحقيق هذه الرسالة ما يأتي :

١ - ينبغي أن تكون المدارس النموذجية حقولا تجرى فيها التجارب الحديثة في التربية .

ان المناهج والطرق التربوية الحديثة ، لا يمكن تعميمها قبل أن تختبر لمعرفة مدى ملاءمتها لظروف حياتنا وامكانيات مدارسنا ، وما قد يعترضها من صعاب أو يترتب عليها من مشكلات . ولقد قامت المدارس النموذجية في مصر بجهود كبيرة في سبيل تحسين المناهج وتجريب الطرق التربوية الحديثة . ولكن جهودها في هذا السبيل كانت تتأثر بالمناسبات أكثر مما تعتمد على خطة شاملة مدروسة تتناول مشكلات التربية في بلادنا تناولا علميا شاملا . ولكي تؤدي المدارس النموذجية رسالتها في هذا الشأن ، ينبغي أن تبتعد عن

الارتجال فى انتقاء المشكلات ، وان تعمل على وضع خطة محكمة لها بداية واضحة واتجاه محدد ونهاية مرتقبة . ولا شك أن تحقيق هذه الغاية يتطلب جهودا كبيرة من المشرقيين على هذه المدارس ، كما يتطلب نوعا من العمل الجماعى الذى يشترك فيه فريق من المختصين بحيث يكمل عمل كل منهم عمل الآخرين . ويحسن أن يتم اجراء هذه البحوث والتجارب فى أكبر عدد ممكن من المدارس حتى يظهر أثر اختلاف الظروف والبيئات على النتائج التى تصل اليها . وبذلك نضمن أداء المدارس النموذجية لرسالتها فى سائر الميادين وفيما يتعلق بنواحي المنهج المختلفة بصورة متزنة لا يطغى فيها الاهتمام بناحية من النواحي على الاهتمام بغيرها ، ولا يكون التقدم فى ناحية منها على حساب غيرها من النواحي الهامة . فالتربية الناجحة هى التربية المتزنة التى تعنى بالتلميذ من جميع النواحي .

٢ - ينبغى أن تعنى المدارس النموذجية بالمشكلات التى تواجهها المدارس المعتادة .

تواجه المدارس المعتادة كثيرا من المشكلات التى تتعثر فى حلها ، والتى كثيرا ما تعوقها عن أداء رسالتها ، فضلا عن الاخذ بالاساليب والطرق الحديثة، فهناك المشكلات الصحية والخلقية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية للتلاميذ ، وهناك مشكلات ازدحام الفصول ونقص المعامل والملاعب والادوات وهناك مشكلات المدرسين من حيث قلة عددهم وازدحام جداولهم وانخفاض مستواهم الثقافى ونقص التعاون بينهم وبين الناظر من جهة وبينهم وبين التلاميذ من جهة أخرى، وهناك مشكلات المنهج والنشاط والكتب والامتحانات، وهناك مشكلات البيت والشارع والبيئة والدولة وموقف المدرسة من كل منها ، وهناك غير ذلك من المشكلات التى لا تحصى ولا تعد مما يستطيع أن يتبنيه الدارس الفاحص اذا قام بزيارة هذه المدارس تحت ظروف حياتها الطبيعية . ولا شك أن المدارس المعتادة تضيق بهذه المشكلات وترتجل لها الحلول أحيانا وتهملها أحيانا أخرى .

وهنا يأتى الدور الحظير الذى تستطيع المدارس النموذجية أن تلعبه فى حل هذه المشكلات . ولكن المدارس النموذجية قليلة العناية بهذا النوع من الدراسات ، وهى تفضل عليه تجريب منهج معدل أو طريقة جديدة . وعلى ذلك فان البضاعة التى تقدمها المدارس النموذجية لغيرها من المدارس تقابل بالاعراض عنها ، لأن المدارس مشغولة بما هى فيه عن تقبل النظريات والطرق الجديدة ، اللهم الا اذا فرضت عليها بقانون .

وهكذا يتبين لنا أنه لكي تؤدي المدارس النموذجية رسالتها نحو المدارس الأخرى ، عليها أن تعنى بدراسة مشكلات هذه المدارس • ويتطلب تحقيق هذا الهدف أن يقوم المشرفون على المدارس النموذجية بزيارات للمدارس على اختلاف أنواعها ومستوياتها للوقوف على مشكلاتها وأن يجتمعوا بمدرسي هذه المدارس ونظارها والقائمين بالتفتيش عليها ويستمعوا الى وجهات نظرهم ، وأن يعملوا على تشجيعهم وعلى التقدم بما لديهم من مشكلات ومقترحات •

فاذا جمعت هذه المشكلات فانها تحتاج الى تحديد وتصنيف وبحث عن مسبباتها واختيار أنسب الطرق لدراستها والوصول الى الحلول المناسبة لها • ولا يمكن أن يتم بالجهود المبعثرة التي يعمل كل منها في ناحية دون أن يكون على علم بما يجرى في الناحية الأخرى • ولذلك ينبغي أن تنسق الجهود وتوحد الأهداف ، حتى يتم العمل بصورة علمية منظمة فيوفر الوقت والجهد ويوصل الى النتائج المرتقبة •

واذا كان اجراء بعض التجارب على المناهج أو الطرق الجديدة يتطلب مدارس ذات امكانيات ممتازة لضمان حسن التعاون وسهولة التنفيذ ، فان حل المشكلات السائدة في المدارس يتطلب توسيع دائرة المدارس النموذجية لكي تشمل على بعض المدارس الأخرى ذات الامكانيات المحدودة •

ولذلك يحسن أن يختار بعض هذه المدارس في الأحياء الفقيرة وأن يتم العمل فيها بالتعاون مع المدرسين الموجودين فعلا في هذه المدارس • وبهذا أيضا فان المدارس النموذجية لن تكون طرازا آخر من المدارس الخيالية التي لا يسهل تطبيق ما تقدمه من الطرق والحلول الا فيها •

وبهذه المناسبة فان تسمية هذا النوع من المدارس باسم النموذجية يخلع عليها نوعا من الارستقراطية ويجعل رجال المدارس الأخرى ينظرون اليها نظرة الطفل الى العملاق ، وقد يعتر بهم اليأس من مجاراتها وانتهاج أساليبها • ولقد وضعت هذه التسمية أول الامر لغرض خاص هو اجتذاب التلاميذ اليها • أما ولم يعد بعد مجال للنفور منها أو الاعراض عنها ، فانه يحسن أن يعاد التفكير في اختيار اسم أفضل لها • وقد يكون تسميتها بالمدارس التجريبية أفضل من تسميتها بالنموذجية ولكن الامر يحتاج الى روية وحسن اختيار •

٣ - ينبغي أن تعمل المدارس النموذجية على نشر نتائج دراساتها

لكي تستفيد المدارس المعتادة من المدارس النموذجية لا بد أن تكون قادرة

على الوصول الى ما تقوم به المدارس النموذجية من الابحاث وما يجرى فيها من التجارب • ومن العيب أن تنتظر من المدارس المعتادة أن تسعى بنفسها للحصول على نتائج هذه الدراسات ، وعلى ذلك فان مهمة المدارس التجريبية لا تنتهى عند مجرد اجراء التجارب والحصول على النتائج والواجب أن تعمل على نشر جميع ما تحصل عليه فى صورة نشرات أو تقارير وافية بحيث يستطيع أن يطلع عليها ويستفيد منها الاستاذ الذى يجرب والمدرس والناظر والمفتش وكل راغب فى الاستفادة • وقد آن الاوان لكى تفكر الهيئة المشرفة على هذه المدارس فى اصدار مجلة دورية تتضمن نتائج أعمالها وتدعو الى المبادئ التربوية السليمة • وحتى يتم ذلك يمكن الاستفادة من نشر نتائج الابحاث فى الصحف والمجلات التربوية مثل الرائد وصحيفة التربية •

ومما يساعد على نشر الآراء الجديدة عقد مؤتمرات وحلقات دراسية وندوات مع المدرسين والنظار والمفتشين حتى يكونوا على بينة بما يتم فى هذه المدارس •

٤ - ينبغى أن تعمل المدارس النموذجية على اعداد فئة من القادة والمدرين •

كثيرا ما يقضى مدرسو المدارس النموذجية ونظارها السنوات الطوال فيها دون أن يستفاد بخبرتهم فى نشر النظم والاساليب الجديدة فى المدارس الاخرى • فاذا نقل احدهم الى مدرسة أخرى معتادة فانه كثيرا ما يعود الى الاساليب القديمة • ومن الواجب أن ينظر الى هؤلاء العاملين فى المدارس النموذجية على أنهم رواد أو مبشرون بالاساليب التى تدربوا عليها وعاشوا فى كنفها واتقنوها • ومن الممكن أن يعتبروا « خميرة » للنهضة بالمدارس الاخرى وأن تبقى صلتهم دائمة بالهيئة المشرفة على هذه المدارس •

٥ - تدعيم الاشراف على المدارس النموذجية •

لعل أكثر ما تمتاز به المدارس النموذجية هو الاشراف الفنى عليها من فريق من المختصين الذين يلقي عليهم تبعة حل مشكلات التربية والنهوض بمستواها • ولعل فيما ذكرناه من قبل ما يبين عظم التبعة الملقاة على كواهلهم فى هذا الصدد •

ومما يؤسف له أن المشرفين على مدارسنا النموذجية مثقلون بكثير من الاعمال الاخرى التى كثيرا ما يعطونها الاسبقية على عملية الاشراف • وعلى ذلك فان كثيرا من المشرفين لا يجدون لديهم الوقت الكافى لاداء الرسالة المنوطة

بهم نحو هذه المدارس ، وكثيرا ما تقتصر أعمالهم فيها على تقديم التوجيهات للمدرسين ، فهم يقومون في هذه المدارس بعمل المفتشين .

واذا كانت المدارس النموذجية برغم ذلك ناجحة فان نجاحها لا يرجع الى حسن الاشراف عليها بقدر ما يرجع الى حسن اختيار رجالها واتساع امكانياتها . ثم ان نجاح هذه المدارس لابد أن يقاس بمدى أدائها لرسالتها في تقديم التوجيه للمدارس الأخرى ، ولا يقتصر على مجرد احراز النجاح المعتاد الذي تحرزه المدارس المعتادة .

وأقترح حلا لهذه المشكلة أن يعهد بالاشراف على كل مدرسة لاستاذ متفرغ أو شبه متفرغ على أن يعاونه هيئة من الاساتذة المختصين كل في ناحية اختصاصه . كما ينبغي أن تكون هنالك صلة دائمة بين أعضاء الهيئة المشرفة على هذه المدارس لدراسة المشكلات القائمة والتعاون على حلها .

التذكارات *

وقيمتها من النواحي التربوية والنفسية

للدكتور مختار حمزة

المدير المساعد للمشروعات بوزارة التربية والتعليم

لقد ازداد الوعي التربوي في مدارسنا في السنتين الاخيرتين زيادة ملحوظة، فلم تعد المدرسة مكانا يلقن فيه التلاميذ المعلومات المجردة ، والتي في كثير من الحالات - لا تعنى شيئا بالنسبة الى عقولهم ونفوسهم ، بل أصبحت المدرسة نظاما يعمل على تنمية خبرات التلاميذ ، وتنمية ميولهم ، وتشجيعهم على التفكير المستقل ، والتعاون على البحث والتنقيب . وأدركت المدارس أن تحقيق مثل هذه الاهداف يتطلب الاتصال بالعالم الخارجى ، فاتخذت الرحلات مكانا مرموقا . وتلك خطوة جريئة من المدارس تستحق كل اجلال واكبار وتشجيع . وبقي أن تنظم الرحلات وتحاط بجميع المرغبات والمشوقات التي تجعل الفائدة منها أكبر وأعم ، وحتى تصبح الرحلات بداية لنواح أخرى من النشاط العلمى والفنى والاجتماعى .

ومن بين ما ينبغى الاهتمام به فى هذا الصدد ، التذكارات التي يعود بها التلاميذ من رحلاتهم مهما اختلفت صورها . فالرحلة قد تتخذ صورة علمية أو قد تغلب عليها الصورة الترفيهية كالرحلات الى الحدائق والاماكن الخلوية والشواطىء وما اليها . أما النوع الاول فيكون لزيارة بعض الاماكن الاثرية أو المصانع أو المؤسسات التجارية أو المنشآت الاجتماعية أو المتاحف أو غير ذلك .

وفى جميع هذه الجهات يجد التلاميذ أشياء تصلح لاختها أو أخذ عينات منها كتذكارات للرحلة ، أو يأخذون صوراً أو رموزاً أخرى تذكّرهم بالمكان وما فيه ، وما ارتبط به من ذكريات . وهذه الأشياء بعضها موجودة فى البيئة بطبيعته ، وبعضها مصنوع لهذا الغرض . ومن التذكارات الطبيعية القواقع

(*) من محاضرة ألقى في المؤتمر الاهلى الثانى لجمعية بيوت الشباب المصرية بدار جمعية الشبان المسلمين في ٢٢/٣/١٩٥٦ .

فى المناطق الساحلية ، والطيور الغريبة التى تشجع على اصطيادها وتحنيطها ،
والفراشات الزاهية الالوان والموجودة بكثرة فى الحقول والحدائق وتشجع
على صيدها وتصويرها ، والرمال المختلفة الالوان الموجودة فى المناطق الجبلية
وتشجع على استغلالها فى تكوين الاشكال الزخرفية المختلفة ، وما الى ذلك .

أما التذكارات المصنوعة ، فيقوم عادة بتجهيزها المصانع والمؤسسات
التجارية ، فهناك يحصل الزائرون على هدايا متنوعة تستخدمها المصانع
لغرض الاعلان والدعاية عن منتجاتها ، أو قد توزع هدايا لا ترتبط بالمنتجات
الخاصة بالمصنع وانما هدايا عامة . ويكتفى المصنع بأن ينقش اسمه أو اسم
منتجاته عليها ، ويستخدم لذلك الاقلام الرصاص وأقلام الحبر والمفكرات
ونتائج التقويم والمراوح الورق وما الى ذلك ، هذا علاوة على ما تصدره بعض
المؤسسات وبخاصة الاجتماعية منها ، من كتيبات مصورة ، كتلك التى
طبعت عن الوحدات المجمة ودور الخدمة فى الريف ، وتلك التى طبعت عن
مديرية التحرير .

وفى جميع الرحلات ، أيا كانت أغراضها ، يستطيع التلاميذ أن يعودوا
بنوع آخر من التذكارات وهى الصور « كارت بوستال » للاماكن الهامة وما فيها
ومن فيها . ويلاحظ أنه عند زيارة احدى المدن الهامة المملوءة بالمصانع أو
المتاحف أو المؤسسات ، حيث تقدم كل من هذه الجهات التذكارات الخاصة
بها ، نجد علاوة على ذلك أن المدينة كلها كوحدة تهتم بالدعاية لنفسها ، وتقديم
تذكارات عامة . فلكل بلد أو مدينة بعض الميزات الخاصة التى يهمها أن
تسجلها وتبرزها للزوار . فتعمل مجاميع خاصة من « الكروت بوستال »
وقد تكون فى صورة Souvenir Letter Card ويكون به عادة ست صور
تمثل أهم المنشئات وأهم نواحي الحياة فى البلدة ، فنجد بها مثلاً صوراً لأهم
الميادين وأهم الكبارى والمناظر المحيطة والنافورات والتماثيل والمعابد والمعاهد
والاسواق والاستعراضات القومية الهامة وما الى ذلك .

بعد هذا العرض السريع لانواع التذكارات يسهل علينا أن نتنبأ بفوائدها
الجمّة والتى نستطيع أن نذكر بعضها على سبيل المثال . ولن أتعرض لفوائد
التذكارات الطبيعية ، أى الموجودة فى البيئة بطبيعتها – لا لقلّة أهميتها ،
بل لان موضوع المؤتمر هو « صناعة التذكارات » فهدفنا اذن هو اثاره الوعى
واثارة الاهتمام لصنع أكبر عدد ممكن من هذه التذكارات اذا اقتنعنا بفوائدها .

وانى أرى أن لها عظيم الفوائد اذا عنى بها من حيث التصميم والايخراج ،
فتصميم التذكارات يحتاج الى خطة لتبرز فكرة معينة . وهذا يحتاج الى تعاون
بين الكثيرين من أهل البلدة أو القادة بالمدينة وأهل الفكر وأهل الفن . أما

اخراجہ وتنفيذه فيجب أن يكون بكيفية تجذب الزائرين للشراء والاقتناء ، وتعود عليهم بالفائدة من كافة النواحي ، وبخاصة من النواحي التربوية والنفسية .

فلو جاء طالب من الريف لزيارة معالم القاهرة وعاد معه مجموعة من الصور الآتية مثلا :

- صورة لتمثال رمسيس .
- وصورة لبعض النافورات الملونة .
- وصورة ل أحد الميادين الكبرى .
- وصورة ل أحد الكبارى المضاءة بأنوار النيون .
- وصورة لكورنيش النيل .
- وصورة لاستعراض الجيش والحرس الوطنى .
- وصورة لاحدى حفلات أعياد الشباب .

لا شك أن هذا الطالب سيعود الى بلده مزودا بشئ كثير من الشعور بالعزة والكرامة ، وبشئ كثير من الثقة ببلده والقائمين على أموره . وبالتالي يشعر بشئ كبير من الثقة بالنفس وقوة العزيمة . وهذا أجدى بكثير من درس أو مجموعة من الدروس تعطى بين جدران الفصل عن التربية الوطنية واختصاصات المجالس المختلفة وواجبات العمدة وما الى ذلك مما لا يهم الطالب فى شئ الا الحفظ للحصول على درجات فى الامتحان . وقد يحصل الطالب على أعلى درجة فى التربية الوطنية وهو أبعد ما يكون عن المواطن الصالح الذى يدرك حقائق الامور فى بلده ويسهم بكل ما فى وسعه لصالح أمته ، فيستطيع أن يكون مرفوع الرأس دائما .

وفى المناسبات الكبيرة ، تعمل التذكارات لابرار فكرة خاصة ، وتستغل فى ذلك جميع السلع الموجودة ، وفى أثناء انعقاد الدورات الاوليمبية مثلا نجد جميع البضائع الموجودة فى السوق عليها شارة الدورة الاوليمبية وهى الدوائر المتشابهة رمز الاتحاد والتعاون . نجد هذا فى المناديل و«الاشاريات» و « الكرافات » والظروف والخطابات والطوابع والحقائب وميداليات سلاسل المفاتيح و « المطاوى » والاقلام وجميع الادوات الدراسية التى تقع فى أيدي التلاميذ مما يوحى اليهم بأهمية النشاط الرياضى وأهمية الاتحاد والتعاون . ونحن فى مصر - والحمد لله - عندنا الآن الكثير من المناسبات الكبرى التى نفخر بها فى أعياد التحرير وأعياد الشباب وأعياد الام . ولكننا لانعير موضوع التذكارات فى هذه المناسبات الاهمية التى تستحقها .

وفى غير المناسبات ، نجد تذكارات ثابتة لزيارة البلدة ، فالزائر لحدى المدن الاسكتلندية مثلا يجد الملابس الجاهزة وخاصة « الجونلات » بألوانها المزركشة المعروفة و « البطاطين » المقسمة مربعات بنفس الألوان . وعادة لا يخرج الزائر الاجنبى من ادنبرة مثلا دون الحصول على قطعة من الملابس الجاهزة أو القماش الملون . واذا لم يكن لديه متسع فى حقيبته لذلك ، فلا أقل من أن يدخل احدى محلات بيع السلع الصغيرة مثل محل "Woolworth" وهو من المحلات المنتشرة فى جميع أنحاء انجلترا واسكتلندا ، ولكن محتويات السلع الموجودة فى فروع اسكتلندا عليها الطابع الاسكتلندى وان كانت هى نفس الحامة الموجودة فى جميع الفروع الانجليزية، فهذه الألوان الجميلة تجذب الزائرين للاقبال عليها واقتناء مجموعة منها لتذكركم بتلك المدينة . مثل هذه التذكارات تحقق أهدافا عدة ، فهى تشبع فى الفرد حب التملك والاقتناء ، والطالب يفتخر على زملائه بأن مجموعته أكبر من مجموعة أى واحد منهم ، أو أن مجموعته بها أشياء فريدة لا تتوفر عند كثير من زملائه ، ولهذا ينبغي أن تتنوع التذكارات بحيث تعطى مجالا للاختيار الواسع ، فلا يكون الطالب أمام أمر واقع ويتحتم عليه شراء شئ بعينه ان أراد الاحتفاظ بتذكارة للزيارة . وعملية الاختيار والشعور بالفردية والاستقلال لا يقل أهمية عن اهتمامنا بتربية الروح الجماعية التى يكتسبها الطالب فى أثناء رحلته .

ولن أتحدث عن ضرورة دقة صنع هذه التذكارات بحيث تدعو الى تقدير الفن والذوق السليم ، فهذا له موضع آخر . ولكن القطعة الفنية لها فوائد أخرى غير التقدير الفنى ، وهى أنها تشجع على النظر اليها باهتمام وبحثها وبحث كل ما يختص بها . فلو أن نموذجا صغيرا أو تمثالا صغيرا صنع بدقة ويباع فى منطقة الآثار فانه يشجع الطالب على أن يتخير له مكانا ممتازا فى حجرته . وقد يدعو ذلك للتفكير فى شخصية صاحب التمثال ، وقد يبحث عنه فى المراجع التاريخية ويقسراً عن مجهوداته وآثارها ، والظروف التى أحاطت به و . . . وبذلك تتسع دائرة معلوماته ويتعود على القراءة والبحث بنفسه . وهذه المادة لا شك أنها محببة الى نفسه وتثبت فى ذهنه ، فهو الذى سعى اليها . ولا أظن أننى فى حاجة لان أوضح الفرق بين مثل هذا النشاط وحصص التاريخ العادية التى يتخذ فيها الطالب موقفا سلبيا . وتنحصر مهمته فى مجرد الحفظ والاستذكار قبيل الامتحان بغرض النجاح فى مادة قد لا يفهمها وقد لا يخرج منها بشئ يستحق الذكر . وواضح أن هذا موقف مختلف كل الاختلاف عن موقف الطالب الذى يسعى بنفسه لقراءة تتجاوب مع نفسه وتتفاعل مع شخصيته ، فيتوقف أثناءها عن القراءة بين كل حين وآخر ليتبصر فى معنى ما قرأه ويقلبه على جملة وجوه ، ويفكر فيه مليا . ومن هنا قد يخرج بعظة أو توجيه معين مما يحفز همته .

ومن المعلوم أن الطالب فى المرحلة الثانوية يتخذ له مثلا أعلى • ووجود مثل هذه التذكارات فى يده سواء كانت تماثيل أو صورة أو صورة لتمثيل أقيمت فى أكبر الميادين ، ودراسة الطالب لشخصيات أصحابها قد تؤدى به الى أن يتخذ من أصحابها مثلا تحتذى ، مما يحفز همته ويدفع به الى الامام •

والتذكارات التى يهتم الطالب باقتنائها لابد وأن كلا منها يرتبط فى ذهنه بارتباطات سعيدة ، فهو لا يقبل على شراء شيء ما الا اذا كان فى حالة ارتياح نفسى ، ويشعر بشيء من السعادة لحصوله على هذا التذكار • والمعروف أن أوقات الرحلات والزيارات كلها مرح وسعادة •

وبعد عودة الطالب الى مقره ، وبعد مرور بعض الوقت ، سيجد نفسه أحيانا فى حالة ضيق وملل ، وقد يجد نفسه غير قادر على مواصلة الاستذكار ، فيأخذ قسطا من الراحة • وفى هذه الفترة، لو أنه أتى بتذكاراته ليقلب النظر فيها ، فإنه يشعر بشيء كبير من الارتياح لانها ستثير فى ذهنه الذكريات المرتبطة بها • وذلك مما يخفف من حدة توتره •

تلك فقط أمثلة لبعض فوائد التذكارات من النواحي التربوية والنفسية ، ولعله اتضح أن فوائدها تتعدى النواحي العقلية المعرفية الى النواحي المزاجية أيضا • وفى الوقت الذى نعمل فيه على انماء المعلومات والخبرات،فإنها تساعد على حسن تكييف الشخص تكييفاً شاملاً • وذلك مما يحقق الهدف السامى من تربية أبنائنا •

وزارة التربية والتعليم
مركز الوثائق والدراسات التربوية

كشاف هجائي

ب عناوين المقالات وأسماء كتابها
التي نشرت في صحيفة التربية في السنوات العشر الماضية *

أ

- آداب المهنة - بقلم محمد علي مصطفى
س ٢ - ع ٣ (إبريل ١٩٥٠) ص ٧٤-٧٨
آراء عابرة عن التعليم في مصر - بقلم بويد هنري بود
س ١ - ع ٣ (فبراير ١٩٤٩) ص ٨-١٠
آراء في التربية الخلقية للأطفال - بقلم محمد خيرى حربى
س ٦ - ع ٤ (مايو ١٩٥٤) ص ٨٨-٩٠
آراء في التربية لبعض قادة الفكر في الهند
س ٢ - ع ٢ (يناير ١٩٥٠) ص ١-٦
آفة التعليم المركزية - بقلم يعقوب فام
س ١ - ع ٢ (أكتوبر ١٩٤٨) ص ١٤-١٧
ابراهيم امام - تعليم اللغات الحية
س ٦ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٣) ص ٤٢-٥٢
ابراهيم حافظ عبد الحليم - الاتجاهات النفسية في التربية الجنسية
س ٧ - ع ٢ (يناير ١٩٥٥) ص ٤٢-٤٦
ابراهيم عصمت مطاوع - دور التعليم الريفى في المجتمع المصرى
س ٧ - ع ٢ (يناير ١٩٥٥) ص ٢٧-٣١

* (١) المركز فى سبيل اعداد كشاف بالموضوعات التى نشرت فى السنوات العشر الماضية أيضا .

- (٢) لم تراعى أداة التعريف (ال) فى ترتيب هذا الكشاف .
(٣) توجد احالات من الأسماء الشائعة الاستعمال الى الأسماء الكاملة للأشخاص . مثل : القوصى ، أنظر عبد العزيز القوصى .
(٤) المختصرات المستعملة هى : س = سنة ، ص = صفحة ، ع = عدد .

- مدرسة المعلمين الريفية
س ٢ – ع ٤ (يوليه ١٩٥٠) ص ٦٦–٧٢
- ابراهيم مذكور – الريف العربى ، حياته الروحية ومقوماتها
وعلاقة ذلك بالتربية الاساسية
س ٥ – عدد خاص (١٩٥٣) ص ٤٧–٥٤
- أبو العباس – أنظر أحمد أبو العباس
أبو الفتوح رضوان – التربية لتحقيق التعاون العالمى
س ٦ – ع ١ (نوفمبر ١٩٥٣) ص ٦٠–٧٦
- تطور التعليم الابتدائى فى مصر
س ٧ – ع ٣ (مايو ١٩٥٥) ص ٣٥–٤٤
- تقرير عن زيارات لبعض المدارس الابتدائية بينى سويى
س ٦ – ع ٢ (يناير ١٩٥٤) ص ٨٢–٨٨
- حولى الثقافة العربىة ، لسطع الحصرى ، التربية فى
الشرق الاوسط العربى ، لمائوس والعقراوى ، عرض
ونقد
س ٥ – ع ١ (نوفمبر ١٩٥٢) ص ٨٤–٩٠
- الدراسات الاجتماعية فى المدارس الثانوية
س ٤ – ع ٢ (يناير ١٩٥٢) ص ٥٢–٥٨
- العناصر الاساسية فى تدريس التاريخ
س ٣ – ع ٤ (يوليه ١٩٥١) ص ٦٢–٧٢
- المواد الاجتماعية فى المدرسة الابتدائية
س ٧ – ع ٢ (يناير ١٩٥٥) ص ٤٩–٥٦
- وظيفة المواد الاجتماعية فى تربية الجيل
س ٢ – ع ٣ (أبريل ١٩٥٠) ص ٦٥–٧٣
- اتجاه فى تدريس العلوم – بقلم محمد صابر سليم
س ٥ – ع ١ (نوفمبر ١٩٥٢) ص ٤٥–٥٠
- اتجاهات الاصلاح الريفى فى بلاد الشرق العربى – بقلم محمود توفيق حفاوى
س ٥ – عدد خاص (١٩٥٣) ص ٩٧–١٢٤
- اتجاهات تجريبية فى التعليم الريفى – بقلم محمد الشبىنى
س ٤ – ع ٤ (مايو ١٩٥٢) ص ٢١–٢٩
- اتجاهات السياسة التعليمية الجديدة – بقلم محمد خيرى حربى
س ٩ – ع ١ (نوفمبر ١٩٥٦) ص ٦–١٢
- اتجاهات فى التربية الحديثة – عرض ونقد – بقلم محمد قواد جلال
س ٢ – ع ٤ (يوليه ١٩٥٠) ص ٨٧–٩٢

- اتجاهات في التعليم الريفي والمهني - بقلم حسن مصطفى
 س ٧ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٤) ص ٤٣-٤٨
 الاتجاهات النفسية في التربية الجنسية - بقلم ابراهيم حافظ عبد الحليم
 س ٧ - ع ٢ (يناير ١٩٥٥) ص ٤٢-٤٦
 أثر البيئة في الاضطرابات النفسية - بقلم مصطفى فهمي
 س ٤ - ع ٢ (يناير ١٩٥٢) ص ٣٧-٤٠
 أثر الشرق في الغرب ، وأثر الغرب في الشرق ، من زاوية التربية
 لايجاد تفاهم عالمي - بقلم سلامة حماد
 س ٨ - ع ٣ (مارس ١٩٥٦) ص ٥٨-٦٩
 أثر المخيمات في بناء الخلق - بقلم ماري لافرتي كورتل
 س ٣ - ع ٤ (يولييه ١٩٥١) ص ٢٤-٢٦
 اجتماع اللجنة الدولية لتعليم الكبار
 س ٢ - ع ٣ (ابريل ١٩٥٠) ص ٩٥-٩٦
 الاحصاء ومشكلات التربية والتعليم (١) مشكلة كثرة تغيب المدرسات
 اعداد محمد فهمي أمين
 س ٩ - ع ٤ (مايو ١٩٥٧) ص ٦٥-٧٠
 أحمد أبو العباس - استخدام التقريب في تدريس الرياضيات
 س ٨ - ع ٣ (مارس ١٩٥٦) ص ٣٢-٣٦
 - امتحانات الحساب
 س ٦ - ع ٤ (مايو ١٩٥٤) ص ٦٣-٦٧
 - امتحانات الهندسة النظرية
 س ٤ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥١) ص ٩٧-١٠٢
 - تدريس الهندسة النظرية
 س ٤ - ع ٣ (مارس ١٩٥٢) ص ٧٤-٧٨
 - العلوم الرياضية في المدرسة الابتدائية الراقية
 س ٧ - ع ٢ (يناير ١٩٥٥) ص ٥٧-٦٢
 - المصطلحات الحسابية وتدريسها
 س ٨ - ع ٤ (مايو ١٩٥٦) ص ٥٠-٤٥
 - المواد الاضافية في التعليم الثانوي
 س ٩ - ع ٣ (مارس ١٩٥٧) ص ٢٤-٢٧
 أحمد البدوي - منهج الجغرافية والكتب الجديدة
 س ٨ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٥) ص ٨٧-٨٩
 - نظام التعليم في العراق وتطورات الاخيرة
 س ٧ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٤) ص ٨٨-٩٢
 أحمد حسين - الاصلاح الريفي ومكانة التربية الاساسية فيه
 س ٥ - ع ٥ (خاّص ١٩٥٣) ص ٦٦-٨١

- أحمد زكى محمد - بحث فى العوامل التى تؤثر فى التحصيل المدرسى
س ٢ - ع ٢ (يناير ١٩٥٠) ص ١٢-٢٣
- أحمد عبد الرحمن العتر بالاشتراك مع سليمان عبد العاطى - عوامل انقطاع
التلاميذ عن مواصلة التعليم بالرحلة الابتدائية
س ١٠ - ع ٤ (مايو ١٩٥٨) ص ٢٠ - ٢٥
- أحمد محمود طنطاوى - فن المناقشة
س ٤ - ع ٢ (يناير ١٩٥٢) ص ٩١-٩٤
- مساهمة التلاميذ فى الدرس
س ٤ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥١) ص ٧٨ - ٨٠
- مواجهة مشكلات التعليم
س ٦ - ع ٤ (مايو ١٩٥٤) ص ٨-١٥
- الناظر كقائد
س ٨ - ع ٢ (يناير ١٩٥٦) ص ٢٧-٣٢
- وسائل الإيضاح
س ٣ - ع ٣ (أبريل ١٩٥١) ص ٧٨-٨٠
- أحمد المهدي - التربية الدينية فى المدرسة الابتدائية
س ٧ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٤) ص ٨٢-٨٧
- الاختبار الشخصى فى اختيار المدرسين - بقلم محمد خليفة بركات
س ٤ - ع ٣ (مارس ١٩٥٢) ص ٨٤-٨٩
- اختباران موضوعيان فى الطبيعة والكيمياء للفرقة الاولى الثانوية
بقلم محمد صابر سليم
س ٩ - ع ٣ (مارس ١٩٥٧) ص ٤٢-٥٥
- اختيار التدريس مهنة
س ٢ - ع ١ (اكتوبر ١٩٤٩) ص ٥٢-٥٧
- اختيار التلاميذ لمختلف أنواع المدارس أو « التوجيه التعليمى »
بقلم محمد خليفة بركات
س ٧ - ع ٢ (يناير ١٩٥٥) ص ١٩-٢٦
- اختيار الطلاب للجامعات فى إنجلترا
س ٣ - ع ٤ (يوليه ١٩٥١) ص ٣٥-٤٢
- ادارة البحوث - أسباب سوء نتيجة امتحان الشهادة الثانوية العامة ،
لسنة ١٩٥٥-١٩٥٦ - اعداد محمد نسيم رافت
س ٩ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٦) ص ٥٣ - ٩٦
- بحث فى أسباب غياب التلاميذ فى المدارس الثانوية
فى الشهرين الاخيرين من السنة
- حولىة الثقافة العربية ، لساطع الحصرى ، التربية فى
س ٩ - ع ٤ (مايو ١٩٥٧) ص ١٨ - ٦٤

- الأدوات والأجهزة في تدريس العلوم - بقلم يوسف صلاح الدين قطب
س ٤ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥١) ص ٥٦ - ٦١
- أدوارد لي ثورنديك (١٨٧٤-١٩٤٩) - بقلم عبد العزيز القوصي
س ٢ - ع ٣ (إبريل ١٩٥٠) ص ٩٧ - ١٠٠
- الإرشاد والتوجيه النفسي في حالات ذوى المواهب من الأطفال
بقلم محمد خيرى حري
س ٨ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٥) ص ٤٣ - ٥١
- أرقام تتكلم - بقلم محمد خليفة بركات
س ١٠ - ع ٣ (مارس ١٩٥٨) ص ٥٢ - ٥٥
- أساليب التربية الحديثة فى المدرسة الابتدائية ،
عرض وترجمة ونقد - بقلم عبد العزيز عبد المجيد
س ١ - ع ٢ (أكتوبر ١٩٤٨) ص ٨٩ - ٩٤
- أساليب التربية الحديثة فى مصر
س ١ - ع ١ (يونية ١٩٤٨) ص ٧٥ - ٧٩ .
- الأساليب التمثيلية فى تربية وعلاج ضعاف العقول
بقلم صموئيل مغاريوس
س ٨ - ع ٣ (مارس ١٩٥٦) ص ٥٠ - ٥٧
- أسباب التأخر الدراسى وعلاجه - بقلم محمد خليفة بركات
س ٨ - ع ٣ (مارس ١٩٥٦) ص ٣٧ - ٤٢
- أسباب سوء نتيجة امتحان الشهادة الثانوية العامة
لسنة ١٩٥٥ - ١٩٥٦ ، اعداد محمد نسيم رافت
س ٩ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٦) ص ٥٣ - ٩٦
- أسباب غياب التلاميذ فى المدارس الثانوية
أنظر بحث فى أسباب غياب التلاميذ فى المدارس
الثانوية ...

الاستاذ هامل

- س ٢ - ع ٢ (يناير ١٩٥٠) ص ١٠٣ - ١٠٤
- استخدام التقريب فى تدريس الرياضه - بقلم أحمد أبو العباس
س ٨ - ع ٣ (مارس ١٩٥٦) ص ٣٢ - ٣٦
- استخدام التمثيل فى العلاج النفسى (السيكودراما) - بقلم صموئيل مغاريوس
س ٨ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٥) ص ٣٦ - ٤٢
- استخدام السينما فى التعليم - بقلم محمد فؤاد جلال
س ١ - ع ٣ (فبراير ١٩٤٩) ص ٤٤ - ٥٣
- استعداد الطفل لتعلم القراءة ، مظاهره ومقاييسه - بقلم محمد قدرى لطفى
س ٢ - ع ١ (أكتوبر ١٩٤٩) ص ٥٧ - ٦٢

استغلال الميل الى الجمع في طريقة المشروعات - بقلم محمد واصف حمص
س ٤ - ع ٣ (مارس ١٩٥٢) ص ٩٠ - ٩٦

استفتاء الاداريين - بقلم محمد خليفة بركات

س ٨ - ع ٤ (مايو ١٩٥٦) ص ٥٦ - ٦٤

استقرار المدرسة الثانوية واستقلالها - بقلم محمد فؤاد جلال

س ٢ - ع ٤ (يولييه ١٩٥٠) ص ١ - ٩

أسرار الخبرة في تدريس الفن - بقلم محمود البسيوني

س ٨ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٥) ص ٥٢ - ٥٨

أسس السياسة التعليمية بين الماضي والحاضر - بقلم حسن مصطفى

س ٦ - ع ٢ (يناير ١٩٥٤) ص ٧٢ - ٨١

الأسس النفسية لتقدير الجمال - بقلم محمد خليفة بركات

س ٩ - ع ٢ (يناير ١٩٥٧) ص ٧٠ - ٧٨

الأسلوب العمل في تدريس التاريخ بالمدرسة الاعدادية

بقلم محمد واصف حمص

س ٨ - ع ٣ (مارس ١٩٥٦) ص ٢٣ - ٣١

اسماعيل محمود القباني - التربية الاساسية ، فلسفتها وأهدافها

س ٥ - عدد خاص (١٩٥٣) ص ٢٣ - ٢٩

- تقديم الصحيفة (صحيفة التربية)

س ١ - ع ١ (يونيه ١٩٤٨) ص ١ - ٣

- التوجيه العمل والاجتماعي للتعليم في أمريكا (محاضرة)

س ١ - ع ١ (يونيه ١٩٤٨) ص ٣٧ - ٤٣

- خطاب بمناسبة افتتاح المركز الدولي للتربية الاساسية

س ٥ - عدد خاص (١٩٥٣) ص ٥ - ١١

- سن العاشرة

س ٧ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٤) ص ١ - ١١

- سياسة التعليم الجديدة

س ٦ - ع ٣ (مارس ١٩٥٤) ص ١ - ١٥

س ٦ - ع ٤ (مايو ١٩٥٤) ص ١ - ٧

أسئلة التاريخ في امتحان الثقافة العامة - بقلم عبد الحميد البطريق

س ١ - ع ٢ (أكتوبر ١٩٤٨) ص ٤٠ - ٤٤

أشكال من المراهقة في مصر - بقلم صموئيل مقاريوس

س ٩ - ع ٣ (مارس ١٩٥٧) ص ٦٠ - ٦٦

أصبحتا قديمتين

س ١ - ع ٣ (فبراير ١٩٤٩) ص ٥٧

اصلاح التعليم فى فرنسا - بقلم هنرى فالون

س ١ - ع ١ (يونية ١٩٤٨) ص ٢٩ - ٣٣

الاصلاح الريفى ومكانة التربية الاساسية فيه - بقلم أحمد حسين

س ٥ - عدد خاص (١٩٥٣) ص ٦٦ - ٨١

اصلاح نظم التعليم العام - بقلم عبد الرازق السنهورى

س ١ - ع ١ (يونية ١٩٤٨) ص ٤ - ٧

اصلاح نظم التعليم فى تشيكوسلوفاكيا

س ١ - ع ٣ (فبراير ١٩٤٩) ص ١١٠ - ١١١

الاضطراب النفسى والعلاج النفسى والطب

بقلم محمد عماد الدين اسماعيل

س ٨ - ع ٤ (مايو ١٩٥٦) ص ٦٥ - ٧٠

أطفال بلا جنور

س ٢ - ع ٢ (يناير ١٩٥٠) ص ٥٦ - ٦٣

الاطفال المتخلفون

س ٢ - ع ٢ (يناير ١٩٥٠) ص ٨٦ - ٨٩

أطفال المدرسة الابتدائية يضعون كتباً

س ٢ - ع ١ (أكتوبر ١٩٤٩) ص ٤٥ - ٥٢

الاطفال يعلموننا - بقلم عبد العليم ابراهيم

س ٧ - ع ٢ (يناير ١٩٥٥) ص ٣٢ - ٣٧

اعادة النظر فى كتب التاريخ

س ٣ - ع ٤ (يولية ١٩٥١) ص ٤٢

الاعباء التى نشأت عن قانون سنة ١٩٤٤

س ١ - ع ٤ (يولية ١٩٤٩) ص ٧٧ - ٨٤

اعتمادات التعليم فى انجلترا

س ٣ - ع ٤ (يولية ١٩٥١) ص ١٢

أعداء تطور المناهج

س ٤ - ع ٣ (مارس ١٩٥٢) ص ٣١ - ٣٦

اعداد الالباء لتربية الابناء - بقلم عبد العزيز القوصى

س ٤ - ع ٣ (مارس ١٩٥٢) ص ٥٤ - ٥٨

اعداد مدرسى العلوم - بقلم الدمرداش عبد المجيد سرحان

س ٦ - ع ٣ (مارس ١٩٥٤) ص ٦٥ - ٧٧

اعداد المعلمين فى المانيا الغربية

س ٩ - ع ٢ (يناير ١٩٥٧) ص ٦٠ - ٦٢

اقليم شمال غرب افريقيا - بقلم عبد اللطيف فؤاد ابراهيم

س ٣ - ع ٤ (يولية ١٩٥١) ص ٨٠ - ٨٤

السنا نحاول أن نعلم أكثر مما ينبغي ؟

س ٢ - ع ٤ (يوليه ١٩٥٠) ص ٧٦ - ٧٩

أما من سبيل بين النظام الآلى والفوضى ؟

س ٤ - ع ٢ (يناير ١٩٥٢) ص ٤١ - ٤٤

الامتحان - بقلم محمد فؤاد جلال

س ٣ - ع ٤ (يولية ١٩٥١) ص ٤٣ - ٤٧

امتحان الحساب - بقلم أحمد أبو العباس

س ٦ - ع ٤ (مايو ١٩٥٤) ص ٦٣ - ٦٧

امتحانات الشهادة الابتدائية فى اللغة العربية وأثرها فى طرق التدريس

بقلم محمد أحمد المرشدى

س ١ - ع ١ (يونية ١٩٤٨) ص ٥١ - ٥٩

امتحانات الهندسة النظرية - بقلم أحمد أبو العباس

س ٤ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥١) ص ٩٧ - ١٠٢

أمريكى ينتقد التعليم فى بلاده

س ٤ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥١) ص ١٧ - ٢٣

الامعان فى التخصص

س ٢ - ع ٢ (يناير ١٩٥٠) ص ٥٢ - ٥٦

الانتقال الى التعليم الثانوى ، متى ؟ وعلى أى أساس ؟ وإلى أين ؟

بقلم عبد المسيح داود

س ٨ - ع ٢ (يناير ١٩٥٦) ص ٥٨ - ٦٧

الانتقال من دراسة الثقافة الى دراسة التربية

س ١ - ع ٤ (يولية ١٩٤٩) ص ٣٨ - ٤٤

أندية الشباب وقادتها - بقلم رمزية الغريب

س ٤ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥١) ص ٢٨ - ٣٣

أنصفوا المدرسين

س ٢ - ع ٣ (ابريل ١٩٥٠) ص ٩٠ - ٩٥

أنظمة امتحان البكالوريا بفرنسا

س ٨ - ع ٤ (مايو ١٩٥٦) ص ٨٦ - ٩٢

انشاء شعبة قومية للتربية والعلوم والثقافة (مرسوم)

س ٢ - ع ٢ (يناير ١٩٥٠) ص ١١٠ - ١١٢

انشاء الفرقين الخامسة والسادسة بالمدارس الاولى (قرار

وزارى ومذكرة ايضاحية)

س ٢ - ع ٢ (يناير ١٩٥٠) ص ١٠٥ - ١٠٩

- انى اكره القراءة - بقلم محمد خيرى حربى
 س ٥ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٢) ص ٧٧ - ٨٠
 أهداف التربية وأهداف المجتمع - بقلم عبد العزيز القوصى
 س ١٠ - ع ٢ (يناير ١٩٥٨) ص ١٤-١
 أهداف التربية الفنية وأسس تطبيقها - بقلم حمدي خميس
 س ٩ - ع ٤ (مايو ١٩٥٧) ص ١ - ٨
 أهداف التعليم الابتدائي في عهد الثورة - بقلم عبد العزيز القوصى
 س ٨ - ع ٣ (مارس ١٩٥٦) ص ١ - ٧
 أهداف التعليم الريفى ، والوسائل التى يجب اتباعها لتحقيق هذه الاهداف
 بقلم محمد فؤاد جلال
 س ٣ - ع ٢ (يناير ١٩٥١) ص ١٢-١٦
 أهداف التعليم الفنى واتجاهاته - بقلم خليل كامل ابراهيم
 س ١٠ - ع ٢ (يناير ١٩٥٨) ص ٤٢-٤٨
 الاهداف القومية ورسالة المعلم - بقلم عبد العزيز القوصى
 س ٩ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٦) ص ٢ - ٥
 أهمية الاتجاه العلمى فى معالجة المشاكل الريفية - بقلم عبد العزيز القوصى
 س ٥ - عدد خاص (١٩٥٣) ص ٨٢-٩٦
 أهمية التعليم فى اصلاح المجتمع الريفى فى البلاد العربية
 بقلم عباس مصطفى عمار
 س ٣ - ع ٢ (يناير ١٩٥١) ص ١ - ١٢
 اول كتاب مضور فى تعليم اللغة - بقلم فتح الباب عبد الحليم
 س ٧ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٤) ص ٩٣-٩٦
 ايزاكس ، سوزان - أنظر سوزان ايزاكس

ب

- بحث فى أسباب غياب التلاميذ فى المدارس الثانوية فى الشهرين الاخيرين
 من السنة - اعداد محمد نسيم رافت وآخرون
 س ٩ - ع ٤ (مايو ١٩٥٧) ص ١٨ - ٦٤
 بحث فى العوامل التى تؤثر فى التحصيل الدراسى - اعداد أحمد زكى محمد
 س ٢ - ع ٢ (يناير ١٩٥٠) ص ١٢-٢٣
 بحث فى المشكلات النفسية فى العمل الادارى - بقلم محمد خليفة بركات
 س ٨ - ع ٤ (مايو ١٩٥٦) ص ٥٣ - ٥٦
 بحث مقارنة درجات اعمال السنة بدرجات الامتحان التحريرى ، بمدرستى
 الابراهيمية والسنية الثانويتين - اعداد محمد خليفة بركات
 س ٩ - ع ٢ (يناير ١٩٥٧) ص ٤٥-٥٩

بدران - أنظر مصطفى كامل بدران

بدور روسلو - أنظر روسلو ، بدور

برنامج التدريب في المركز الدولي للتربية الأساسية في العالم العربي

بين ديسمبر ١٩٥٢ وأكتوبر ١٩٥٤

س ٥ - عدد خاص (١٩٥٣) ص ١٣٥-١٤٠

برنامج مدرسة حديثة

س ٣ - ع ١ (أكتوبر ١٩٥٠) ص ٤١-٥٠

بريجز ، توماس هنرى - ما هي التربية ؟

س ٢ - ع ٢ (يناير ١٩٥٠) ص ٤٤-٥١

البسيونى - أنظر محمود البسيونى

البطاقات المدرسية وتقدير التلاميذ - اعداد محمد خليفة بركات

س ٦ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٣) ص ٩-١٧

البطاقات المدرسية وكيف يستفاد منها - بقلم السمرداش عبد المجيد سرحان

س ٥ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٢) ص ١٦-٢٥

بعثتنا في الخارج - بقلم محمد سعيد قلوى

س ٣ - ع ٣ (أبريل ١٩٥١) ص ٩-١٤

بعض حقائق عن التربية البدنية - بقلم حسين رشدى عثمان

س ٧ - ع ٣ (مارس ١٩٥٥) ص ٩٣-٩٥

بعض مشكلات التلاميذ فى المدرسة - بقلم محمد حسين المخزنجى

س ١ - ع ٣ (فبراير ١٩٤٩) ص ٧٨-٨١

بعض مظاهر التشويه للتربية الحديثة

س ٢ - ع ٤ (يوليه ١٩٥٠) ص ٣٧-٤٠

بعض نتائج الابحاث الحديثة فى المطالعة - لشونل

س ١ - ع ٣ (فبراير ١٩٤٩) ص ٦٨-٧٢

بعض نتائج قياس الذكاء فى مدارس المرحلة الاولى ودلالاتها التطبيقية

بقلم مصطفى فهمى وصبرى جرجس

س ٧ - ع ٣ (مايو ١٩٥٥) ص ٤٥-٥٦

بم تمتاز المدرسة الجيدة

س ٥ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٢) ص ٥١-٥٤

بود ، بويد هنرى - آراء غابرة عن التعليم فى مصر

س ١ - ع ٣ (فبراير ١٩٤٩) ص ٨-١٠

بيران ، د. ل. - بين مبنى المدرسة والجو المدرسى

س ٧ - ع ٣ (مارس ١٩٥٥) ص ١١-١٦

بين النفس والبدن - بقلم عبد العزيز القوصى

س ١٠ - ع ٤ (مايو ١٩٥٨) ص ١-١١

**البيئة المحلية كجزء أساسى فى المنهج الدراسى
بقلم عبد اللطيف فؤاد ابراهيم**

س ٩ - ع ٢ (يناير ١٩٥٧) ص ١٤-٢١

ت

التأخر الدراسى فى الرياضة - بقلم مختار حمزة

س ٤ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥١) ص ٧٠-٧٧

التأخر الدراسى لتلاميذ المدارس الثانوية فى مصر - بقلم مختار حمزة

س ٨ - ع ٤ (مايو ١٩٥٦) ص ٢٥-٣٩

التاريخ فى المدرسة الحديثة

س ١ - ع ٣ (فبراير ١٩٤٩) ص ٧٢-٧٨

التاريخ والطفل - ماذا يتعلم الاطفال ؟

س ٣ - ع ١ (أكتوبر ١٩٥٠) ص ٦٠-٦٨

- كيف يتعلم الطفل ؟

س ٣ - ع ٢ (يناير ١٩٥١) ص ٨٧-٩١

تجربة التعليم بالسينما

س ٢ - ع ١ (أكتوبر ١٩٤٩) ص ٧٣-٧٩

تجربة الثمانى السنوات فى المدارس الامريكية

بقلم عبد العزيز السيد ابراهيم

س ١ - ع ٣ (فبراير ١٩٤٩) ص ٢٥ - ٣٣

تجربة فى تدريس منهج البيئات للسنة الاولى الثانوية - بقلم ثريا حبيب

س ٧ - ع ٣ (مارس ١٩٥٥) ص ٤٢-٤٦

تجربة فى تدريس اللغة العربية - بقلم عبد اللطيف حمزه

س ٢ - ع ١ (أكتوبر ١٩٤٩) ص ٨٠-٨٢

تجربة فى تدريس منهج البيئات للسنة الاولى الثانوية - بقلم ثريا حبيب

س ٨ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٥) ص ٧٤-٨١

تجربة فى التعليم الجامعى

س ٢ - ع ٤ (يوليه ١٩٥٠) ص ٩٧-١٠٠

تجربة فى تعليم الفنون ، الطريقة والحامة

س ٥ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٢) ص ٨١-٨٣

تجربة للعناية بالتربية الخلقية ببعض المدارس التجريبية بولاية كنتاكي
بقلم محمد خيرى حربى

س ٦ - ع ٤ (مايو ١٩٥٤) ص ١٦-٢٢

تجربة المدارس الراقية - بقلم خليل كامل ابراهيم

س ١٠ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٧) ص ٤٤-٥٤

تجربة اليونسكو فى التعليم الاساسى بالشرق الاوسط

س ٣ - ع ٣ (ابريل ١٩٥١) ص ٩٤-٩٦

التجريب الفنى فى التعليم الريفى - بقلم محمد الشبيني

س ٥ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٢) ص ٥٥-٦١

التحليل لانجاح فنون الاطفال - بقلم سعد الحادم

س ٨ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٥) ص ٨٢-٨٦

التحفز العقلى عند الاطفال واستغلاله فى دراسة مشاكل الطبيعة

بقلم عبد القادر غالى

س ١ - ع ٣ (فبراير ١٩٤٩) ص ٥٣-٥٦

تحليل حالة تلميذ مشكل بمدرسة ثانوية - بقلم عبد العزيز القوصى

س ٣ - ع ٢ (يناير ١٩٥١) ص ٢٨-٣٢

تحليل مناهج الجغرافية الحالية بالمدارس الثانوية فى اقليمى الجمهورية العربية

المتحدة - بقلم عبد اللطيف فؤاد ابراهيم

س ١٠ - ع ٣ (مارس ١٩٥٨) ص ٢٨ - ٤١

تخطى الحدود الفاصلة

س ٣ - ع ١ (اكتوبر ١٩٥٠) ص ٧٧-٨١

تداعى المعانى فى خدمة معلم اللغة - بقلم عبد الرؤوف مخلوف

س ٢ - ع ١ (اكتوبر ١٩٤٩) ص ٦٦-٦٨

تدريس الجبر بالمدارس الثانوية - بقلم عبد العزيز السيد ابراهيم

س ٢ - ع ٣ (ابريل ١٩٥٠) ص ٥١-٥٧

تدريس العلوم بين الكتاب والعمل - بقلم الصرداش عبد المجيد سرحان

س ٤ - ع ٢ (يناير ١٩٥٢) ص ٧٠-٧٦

تدريس اللغة الانجليزية كلغة اجنبية فى بعض بلاد غرب أوروبا

س ٩ - ع ٢ (يناير ١٩٥٧) ص ٢٩-٣٢

تدريس الهندسة النظرية - بقلم أحمد أبو العباس

س ٤ - ع ٣ (مارس ١٩٥٢) ص ٧٤-٧٨

التذكرات وقيمتها من النواحي التربوية والنفسية - بقلم مختار حمزة

س ١٠ - ع ٤ (مايو ١٩٥٨) ص ٣٩ - ٤٣

التربية الاساسية ، فلسفتها واهدافها - بقلم اسماعيل محمود القباني

س ٥ - عدد خاص (١٩٥٣) ص ٢٣-٢٩

- التربية الأساسية في العالم العربي - بقلم متى عقراوى
س ٣ - ع ٢ (يناير ١٩٥١) ص ١٧-٢٧
- التربية بين القومية والعالية - بقلم محمد الهادى عفيفى
س ٨ - ع ٢ ، ٣ (يناير ، مارس ١٩٥٦) ص ٥٠-٥٧ ، ص ٧٠-٧٩
- التربية الجمالية والتذوق الفنى فى تدريس العلوم - بقلم محمد صابر سليم
س ٨ - ع ٤ (مايو ١٩٥٦) ص ٤٦-٥٢
- التربية الحديثة ، ما لها وما عليها
س ٢ - ع ١ (أكتوبر ١٩٤٩) ص ٩-٢١
- التربية الدينية فى المؤسسة الابتدائية - بقلم أحمد المهلى
س ٧ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٤) ص ٨٢-٨٧
- التربية الدينية فى المرحلة الاولى - بقلم محمد قدرى لطفى
س ٤ - ع ٣ (مارس ١٩٥٢) ص ٥٩-٦٦
- تربية الذات - بقلم مختار حمزة
س ٩ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٦) ص ٣٦-٣٩
- التربية علو الاستعمار
س ٩ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٦) ص ١
- التربية الفنية فى حلقة اليونسكو - بقلم محمود البسيونى
س ٤ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥١) ص ٦٢-٦٨
- التربية الفنية وصلتها بالمواد العملية - بقلم سعد الحادم
س ٧ - ع ٤ (مايو ١٩٥٥) ص ٨٥-٩٥
- التربية الفنية وعلاقتها بالتربية الأساسية - بقلم محمد الشبيبتى
س ٦ - ع ٤ (مايو ١٩٥٤) ص ٣٢-٤٤
- التربية فى الشرق الاوسط العربى ، عرض ونقد - بقلم أبو الفتوح رضوان
س ٥ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٢) ص ٨٤-٩٠
- التربية فى معسكر « الرواد »
س ٣ - ع ١ (أكتوبر ١٩٥٠) ص ٣٨-٤٠
- التربية القومية والنشاط المدرسى - بقلم يعقوب فام
س ٢ - ع ٢ (يناير ١٩٥٠) ص ٤٠-٤٤
- التربية لتحقيق التعاون العالمى
بقلم عبد اللطيف فؤاد ابراهيم وأبو الفتوح رضوان
س ٦ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٣) ص ٦٠-٧٦
- التربية والتحول الاجتماعى - محاضرة لجورج جرين
س ٣ - ع ٤ (يوليه ١٩٥١) ص ٢٧-٣٤

التربية والصحة النفسية - اعداد اليونسكو

س ٨ - ع ٢ (يناير ١٩٥٦) ص ٢١

تزويد مكتبات المدارس بالكتب

س ١ - ع ٢ (أكتوبر ١٩٤٨) ص ١٠٥-١٠٦

تشريعات التعليم الجديدة

س ١ - ع ١ (يونيه ١٩٤٨) ص ٩٨-١٢٢

تضامن المدرسة والمجتمع - بقلم محمد صابر سليم

س ٤ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥١) ص ٣٤-٣٨

تطبيق بعض الاساليب الحديثة بمدرسة عادية - بقلم صلاح الدين جنيته

س ٣ - ع ٤ (يوليه ١٩٥١) ص ٩٠-٩٦

تطور الاتجاهات في وضع المناهج الدراسية - بقلم السمر داش عبدالمجيد سرحان

س ٢ - ع ٤ (يوليه ١٩٥٠) ص ٥٧-٦٥

التطور الاجتماعي والاقتصادي والنفسى وأثره فى نمو القرية المصرية ونضجها

الاجتماعى - بقلم محمد خيرى حربى

س ٧ - ع ٣ (مايو ١٩٥٥) ص ٤٧-٥١

تطور التعليم الابتدائى فى مصر - بقلم ابو الفتوح رضوان

س ٧ - ع ٣ (مايو ١٩٥٥) ص ٣٥-٤٤

تطور الخبرة اليدوية فى رسوم الاطفال - بقلم سعد الحادم

س ٦ - ع ٣ (مارس ١٩٥٤) ص ٧٨-٨٧

التطورات الاجتماعية تتحدى المدرسة

س ٤ - ع ٣ (مارس ١٩٥٢) ص ١٨-٢٥

التطورات الاخيرة فى التعليم بانجلترا ، منشأ قانون سنة ١٩٤٤

س ١ - ع ٤ (يوليه ١٩٤٩) ص ٥٩-٦٧

تطورات التعليم الفرنسى فى عام

س ٢ - ع ٢ (يناير ١٩٥٠) ص ٦٤ - ٧٥

التعاون فى النجاح

س ٥ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٢) ص ٤٠ - ٤٤

التعلم والطمانينة - بقلم كارلتون واشبرن

س ٢ - ع ١ (اكتوبر ١٩٤٩) ص ٤ - ٨

التعليم الاجبارى فى المؤتمر الدولى السابع عشر للتعليم العام

س ٤ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥١) ص ٣٩ - ٤٠

التعليم الاجبارى وطالة مدته

س ٤ - ع ٢ (يناير ١٩٥٢) ص ١ - ١٢

التعليم الاساسى فى مدارس المرحلة الاولى - بقلم محمد الشيبينى

س ٦ - ع ٢ (يناير ١٩٥٤) ص ٥٣ - ٥٨

**التعليم الفنى فى الاتحاد السوفيتى - بقلم ٠١ ف٠ شالين
وترجمة السيد محمد العزاوى**

س ١٠ - ع ٤ (مايو ١٩٥٨) ص ٢٦ - ٣٣
التعليم فى انجلترا - أنظر نظام التعليم فى انجلترا
التعليم فى العالم العربى - بقلم محمود مهدي استانبولى
س ٣ - ع ٤ (يوليه ١٩٥١) ص ٦٠ - ٦١
تعليم « الكاتب » فى مصر القديمة

س ٣ - ع ٤ (يوليه ١٩٥١) ص ١٣ - ١٨
تعليم اللغات الحية - بقلم ابراهيم امام
س ٦ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٣) ص ٤٢ - ٥٢
التعليم المهنى والتكميل باحدى الولايات الامريكية - بقلم وليم ف٠ راش
س ٤ - ع ٤ (مايو ١٩٥٢) ص ٣٠ - ٣٦
التعليم المهنى والوعى الاجتماعى - بقلم عبد العزيز القوصى
س ١٠ - ع ٢ (يناير ١٩٥٨) ص ٣٤ - ٤١
تقدير المدرس وتقدير كفاءته - بقلم مختار حمزة

س ٩ - ع ٣ (مارس ١٩٥٧) ص ٢٨ - ٤١
تقديم الصحيفة (صحيفة التربية) - بقلم اسماعيل محمود القباني
س ١ - ع ١ (يونيه ١٩٤٨) ص ١ - ٣
تقديم موضوع المناهج وكيف تحقق السياسة التعليمية الجديدة
بقلم يوسف صلاح الدين قطب

س ٦ - ع ٢ (يناير ١٩٥٤) ص ٢١ - ٢٣
تقرير عن تطور التعليم فى مصر عام ١٩٥٤/١٩٥٥ - بقلم السيد يوسف
س ٨ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٥) ص ١ - ١٥
تقرير عن التطورات التعليمية فى العام الدراسى ١٩٤٨/١٩٤٩
س ٢ - ع ١ (اكتوبر ١٩٤٩) ص ٨٣ - ٩٢
تقرير عن زيارات لبعض المدارس الابتدائية ببنى سويف
بقلم أبو الفتوح رضوان وآخرون

س ٦ - ع ٢ (يناير ١٩٥٤) ص ٨٢ - ٨٨
تقرير عن المؤتمر الثقافى العربى الثالث
س ١٠ - ع ٢ (يناير ١٩٥٨) ص ٦٩ - ٧٩
التقرير النهائى ، حلقة دراسات التربية من أجل التفاهم بين الأمم العاملة
للعدالة والسلام ...

س ٨ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٥) ص ٩٠ - ١٠٠
تقويم رسوم الأطفال - بقلم سعد الحادم
س ٥ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٢) ص ٩١ - ٩٤

تقويم عمل المدرس - بقلم محمد خليفة بركات

س ٨ - ع ٢ (يناير ١٩٥٦) ص ٨ - ٢١

تلاميذ الفصل فى المزرعة - بقلم محمد خليفة بركات

س ٥ - ع ٤ (مايو ١٩٥٣) ص ٢٩ - ٣٢

التلقائية فى فن الكبار - بقلم لطفى محمود زكى

س ٤ - ع ٤ (مايو ١٩٥٢) ص ٧٥ - ٨٢

التمثيل فى المدرسة

س ٣ - ع ٣ (ابريل ١٩٥١) ص ٦٦ - ٧١

معضية أوقات الفراغ - دراسة احصائية فى مدارس الاسكندرية الثانوية

بقلم صموئيل مغاريوس

س ٧ - ع ٣ (مارس ١٩٥٥) ص ١٧ - ٣٤

تمهيد (توضيح معنى التربية)

س ١ - ع ٤ (يوليه ١٩٤٩) ص ٢٢ - ٢٩

تنظيم التفتيش الفنى بالتعليم العام

س ١ - ع ٢ (اكتوبر ١٩٤٨) ص ٩٥ - ١٠٤

التنظيم الجديد للتعليم

س ١ - ع ٣ (فبراير ١٩٤٩) ص ٤ - ٧

تنظيم مدرسى جديد

س ١ - ع ٣ (فبراير ١٩٤٩) ص ٥٨ - ٦٣

التوجيه الاجتماعى للمناهج - بقلم يوسف صلاح الدين قطب

س ٤ - ع ٣ ، ٤ (مارس ، مايو ١٩٥٢)

ص ٢٥ - ٣٠ ، ص ٦٧ - ٧٤

التوجيه التعليمى - محاضرة لعبد العزيز القوصى

س ٧ - ع ٤ (مايو ١٩٥٥) ص ١ - ٨

التوجيه التعليمى والمهنى فى التعليم الزراعى - بقلم محمد خليفة بركات

س ٩ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٦) ص ١٢ - ٢٠

التوجيه العمل والاجتماعى للتعليم فى أمريكا

محاضرة لاسماعيل محمود القبانى

س ١ - ع ١ (يونيه ١٩٤٨) ص ٣٧ - ٤٣

التوجيه الفنى فى المدرسة الابتدائية « رأى فى التفتيش »

بقلم محمد خيرى حربى

س ٨ - ع ٢ (يناير ١٩٥٦) ص ١ - ٧

التوجيهات العامة التى وضعت مناهج المرحلة المتوسطة على أساسها

س ٢ - ع ١ (اكتوبر ١٩٤٩) ص ٩٨ - ١٠٠

توجيهات للجان وضع المناهج

س ٦ - ع ٢ (يناير ١٩٥٤) ص ١٣ - ٢٠

توجيهات لمؤلفي الكتب المدرسية

س ٢ - ع ١ (أكتوبر ١٩٤٩) ص ١١٥ - ١٢١

توصيات حلقة اعداد المعلم العربي في مراحل التعليم العام
بيروت ، أغسطس ١٩٥٧

س ١٠ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٧) ص ٧٢ - ٨٠

التوصيات العامة النهائية لمؤتمر التعليم الفني والمهني للدول العربية

س ١٠ - ع ٢ (يناير ١٩٥٨) ص ٥٧ - ٦٦

توصيات مؤتمر التعليم الإلزامي المجاني للدول العربية

س ٧ - ع ٢ (يناير ١٩٥٥) ص ٦١ - ٩٦

« توضيح معنى التربية »

س ١ - ع ٤ (يولييه ١٩٤٩) ص ٢٢ - ٢٩

توماس هنري بريجز - أنظر بريجز ، توماس هنري

توماس هوبكنز - أنظر هوبكنز ، ل . توماس

تيلور جون د . - كلمة له بمناسبة افتتاح المركز الدولي للتربية الأساسية .

س ٥ - عدد خاص (١٩٥٣) ص ١٧ - ١٩

ث

ثريا حبيب - تجربة في تدريس التربية الوطنية

س ٧ - ع ٣ (مارس ١٩٥٥) ص ٤٢ - ٤٦

- تجربة في تدريس منهج البيئات للسنة الاولى الثانوية

س ٨ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٥) ص ٧٤ - ٨١

الثقافة ، جوهرها وخصائصها

س ١ - ع ٤ (يولييه ١٩٤٩) ص ٣٠ - ٣٧

الثقافة الفنية والتقاليد الاجتماعية - بقلم سعد الحادم

س ٦ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٣) ص ٧٧ - ٨٤

ثلاثة كتب في التربية للسير وتشرد لفنجسون - بقلم محمد شفيق غربال

س ١ - ع ٢ (أكتوبر ١٩٤٨) ص ٨٥ - ٨٩

ج

جريسون كيرك - أنظر كيرك ، جريسون

جرين ، جورج - التربية والتحول الاجتماعي

س ٣ - ع ٤ (يولييه ١٩٥١) ص ٢٧ - ٣٤

ـ مشكلة الطريقة

- س ٣ - ع ٣ (ابريل ١٩٥١) ص ٥٩ - ٦٦
 الجشتالت وتدریس الجغرافيا الاقليمية - بقلم نجيب يوسف بدوى
 س ٢ - ع ١ (اكتوبر ١٩٤٩) ص ٤٠ - ٤٥
 الجغرافية فى المدرسة الثانوية - بقلم رمزية الغريب
 س ٣ - ع ٢ ، ٣ (يناير ، ابريل ١٩٥١)
 ص ٧٥ - ٨٠ ، ص ٥٤ - ٥٨

جمال خشبة - نظام التعليم فى انجلترا

- س ٨ - ع ١ ، ٣ ، ٤ (نوفمبر ١٩٥٥ ، مارس ،
 مايو ١٩٥٦) ص ٥٩ - ٧٣ ، ص ٨٠ - ٩١ ، ص ٧٨ - ٨٥

جمع الازهار

- س ٥ - ع ٤ (مايو ١٩٥٣) ص ٤٩ - ٥٠
 جمعيات التعاون فى المدارس الفرنسية - بقلم موريس كولومبان
 س ٥ - ع ٤ (مايو ١٩٥٣) ص ٣٣ - ٤٣
 الجهاز الادارى لوزارة التربية فى فرنسا
 س ٨ - ع ٢ (يناير ١٩٥٦) ص ٩٦
 جهود طاغور فى التربية

- س ٢ - ع ٢ (يناير ١٩٥٠) ص ٦ - ١١
 جواير ، سير موريس - السياسة التعليمية فى الهند
 س ٣ - ع ٣ (ابريل ١٩٥١) ص ١٥ - ٢١
 جورج جرین - أنظر جرین ، جورج
 جون د • تیلور - أنظر تیلور ، جون د •

ح

- حاجات الاطفال الاساسية - بقلم سوزان ايزاكس
 س ٢ - ع ٤ (يولييه ١٩٥٠) ص ١٠ - ١٤
 حاجة الاطفال الاساسية - بقلم سوزان ايزاكس
 س ٢ - ع ٣ (ابريل ١٩٥٠) ص ٢٦ - ٣٢
 الحاجة الى التربية الابداعية
 س ٥ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٢) ص ٦٢ - ٦٦
 حبيب جورجى - رأى فى انشاء المباني المدرسية الجديدة
 س ١ - ع ٢ (اكتوبر ١٩٤٨) ص ٥١ - ٥٢
 حربلى - أنظر عبد السميع حربلى

الحركة التعليمية في مصر

س ١ - ع ١ ، ٢ (يونيه ، أكتوبر ١٩٤٨)
ص ٩٨ - ١٢٢ ، ص ٩٥ - ١٠٦ ، س ٢ - ع ٢
(يناير ١٩٥٠) ص ١٠٥ - ١١٢

الحركة التعليمية في مصر والخارج

س ١ - ع ٣ (فبراير ١٩٤٩) ص ٨٩ - ١١١ ،
س ٢ - ع ١ (أكتوبر ١٩٤٩) ص ٨٣ - ١٢٨

حسن رشاد - المكتبات المدرسية

س ٢ - ع ٢ (يناير ١٩٥٠) ص ٩٤ - ٩٩
- الوظيفة التربوية للمكتبات المدرسية

س ٥ - ع ٤ (مايو ١٩٥٣) ص ٥١ - ٥٩
حسن الساعاتي - الخدمة الاجتماعية المدرسية

س ٢ - ع ٢ (يناير ١٩٥٠) ص ٧٥ - ٧٨
حسن مصطفى - اتجاهات في التعليم الريفي والمهني

س ٧ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٤) ص ٤٣ - ٤٨
- أسس السياسة التعليمية بين الماضي والحاضر

س ٦ - ع ٢ (يناير ١٩٥٤) ص ٧٢ - ٨١
- المستويات والوسائل التعليمية في المدارس الثانوية
الفنية ومدارس المعلمين العامة

س ٧ - ع ٣ (مارس ١٩٥٥) ص ٧٩ - ٨٥
حسين رشدي عثمان - بعض حقائق عن التربية البدنية

س ٧ - ع ٣ (مارس ١٩٥٥) ص ٩٣ - ٩٥
حسين المخزنجي - أنظر محمد حسين المخزنجي

الحفلات المدرسية ودلالاتها - بقلم محمد سعيد قنري

س ٣ - ع ٤ (يولييه ١٩٥١) ص ٥٦ - ٥٩
حفناوى - أنظر محمود توفيق حفناوى

حقائق عن التعليم الثانوى في اسبانيا - مركز الوثائق التربوية

س ٧ - ع ٢ (يناير ١٩٥٨) ص ٦٧ - ٦٨
حكم التجربة بين الطرق الفاعلية والطرق الشكلية

س ٤ - ع ٢ (يناير ١٩٥٢) ص ٢٠ - ٢٤
حلقات الدراسة للمدرسين الذين في الخدمة - بقلم سامى ابراهيم

س ٦ - ع ٤ (مايو ١٩٥٤) ص ٥٦ - ٦٢
حلقة اعداد المعلم العربى فى مراحل التعليم العام - بيروت ، أغسطس ١٩٥٧
التوصيات

س ١٠ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٧) ص ٧٢ - ٨٠

حلقة دراسات التربية من أجل التفاهم بين الأمم العاملة للعدالة والسلام -
التقرير النهائي

س ٨ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٥) ص ٩٠ - ١٠٠
حليم ابراهيم جريس - محاولة في تدريس الجغرافيا

س ١ - ع ٢ (اكتوبر ١٩٤٨) ص ٥٥ - ٦٠
- نصيب الجغرافيا في معسكر دراسي

س ٢ - ع ٢ (يناير ١٩٥٠) ص ٧٩ - ٨٦
جدي خميس - أهداف التربية الفنية وأسس تطبيقها

س ٩ - ع ٤ (مايو ١٩٥٧) ص ١ - ٨
حصص - أنظر محمد واصف حصص
حول « رأى في نشر التعليم »

س ١ - ع ٢ (اكتوبر ١٩٤٨) ص ٧٣ - ٨٤
حول قرارات مؤتمر التعليم العام عن التعليم الاجباري وإطالة مدته
بقلم محمد فريد أبو حديد

س ٤ - ع ٣ (مارس ١٩٥٢) ص ١ - ١١
حولية الثقافة العربية - تأليف ساطع الحصري - عرض ونقد
بقلم أبو الفتوح رضوان

س ٥ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٢) ص ٨٤ - ٩٠
الحياة الاجتماعية والنشاط الحر - بقلم محمد حامد
س ٦ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٣) ص ٥٣ - ٥٩

خ

الخبرة المدرسية وآثارها في شخصية الانسان وسلوكه
بقلم الدمرداش عبد المجيد سرحان

س ٨ - ع ٤ (مايو ١٩٥٦) ص ١٧ - ٢٤
خداع النفس - بقلم عبد العزيز القوصي

س ٨ - ع ٤ (مايو ١٩٥٦) ص ١ - ٣
الخدمات النفسية للأطفال

س ٤ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥١) ص ٤٦ - ٥٥
الخدمة الاجتماعية المدرسية - بقلم حسن الساعاتي

س ٢ - ع ٢ (يناير ١٩٥٠) ص ٧٥ - ٧٨
خشبة - أنظر جمال خشبة

خصائص التلاميذ في مراحل التعليم المختلفة - بقلم عبد العزيز القوصي
س ٧ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٤) ص ١٢ - ١٧

- خطاب عطية - مدارس المعلمين الريفية ومناهجها
س ٦ - ع ٤ (مايو ١٩٥٤) ص ٤٩ - ٥٥
- خطب الامة في زعيمها
س ١ - ع ٣ (فبراير ١٩٤٩) ص ١ - ٣
- خطط الدراسة الجديدة بالتعليم الثانوى
س ١ - ع ٣ (فبراير ١٩٤٩) ص ٨٩ - ٩٤
- الخطة في تعليم الفن - بقلم محمود البسيونى
س ٦ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٣) ص ٣٠ - ٣٥
- خطة الدراسة بالتعليم الثانوى
س ٢ - ع ١ (اكتوبر ١٩٤٩) ص ٩٣ - ٩٧
- خليفة بركات - أنظر محمد خليفة بركات
خليل السيد - نادى مدرسى
س ١ - ع ٢ (اكتوبر ١٩٤٨) ص ٥٣ - ٥٤
- خليل كامل ابراهيم - أهداف التعليم الفنى واتجاهاته
س ١٠ - ع ٢ (يناير ١٩٥٨) ص ٤٢ - ٤٨
- تجربة المدارس الراقية
س ١٠ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٧) ص ٤٤ - ٥٤
- خيرى حربى - أنظر محمد خيرى حربى

د

- الدراسات الاجتماعية فى المدارس الثانوية - بقلم أبو الفتوح رضوان
س ٤ - ع ٢ (يناير ١٩٥٢) ص ٥٢ - ٥٨
- دراسات فى التعليم الاجبارى ومراكز البحث والوثائق التربوية -
بقلم محمد خيرى حربى *
- س ١٠ - ع ٣ (مارس ١٩٥٨) ص ٥٦ - ٦٧
- الدراسات المحلية فى مدارس المدن
س ٣ - ع ٣ (ابريل ١٩٥١) ص ٨٤ - ٨٧
- الدراسة بطريقة الجماعات - بقلم محمد جمال صقر
س ٧ - ع ٣ (مايو ١٩٥٥) ص ٩ - ٣٤
- دراسة بعض الحالات الفردية لتلاميذ متاخرين فى التحصيل الدراسى
- بقلم مختار حمزة .
- س ٤ - ع ٢ (يناير ١٩٥٢) ص ٨١ - ٩٠
- دراسة الفن فى مدرسة للبنات
س ٣ - ع ٢ (يناير ١٩٥١) ص ٧١ - ٧٥

الدرجات المدرسية وهل ينبغي إلغاؤها

س ١ - ع ٢ (أكتوبر ١٩٤٨) ص ٦١ - ٦٤

الدرس - بقلم محمد فؤاد جلال

س ١ - ع ٢ (أكتوبر ١٩٥٨) ص ١٨ - ٢٣

درهم تشجيع أجدى من قنطار تصحيح

س ٤ - ع ٣ (مارس ١٩٥٢) ص ٧٩ - ٨٣

دروثى وليمز - أنظر وليمز ، دروثنى

دروس فى التعبير فى المدرسة الابتدائية - بقلم محمد قدرى لطفى

س ٣ - ع ٣ (إبريل ١٩٥١) ص ٣٤ - ٤١

الدفاع المدنى كوسيلة من وسائل التعبئة القومية

س ١٠ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٧) ص ٦٢ - ٦٤

الدمرداش عبد المجيد سرحان - اعداد مدرسى العلوم

س ٦ - ع ٣ (مارس ١٩٥٤) ص ٦٥ - ٧٧

- البطاقات المدرسية وكيف يستفاد منها

س ٥ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٢) ص ١٦ - ٢٥

- تدريس العلوم بين الكتاب والمعمل

س ٤ - ع ٢ (يناير ١٩٥٢) ص ٧٠ - ٧٦

- تطور الاتجاهات فى وضع المناهج الدراسية

س ٢ - ع ٤ (يولية ١٩٥٠) ص ٥٧ - ٦٥

- الخبرة المدرسية وآثارها فى شخصية الانسان وسلوكه

س ٨ - ع ٤ (مايو ١٩٥٦) ص ١٧ - ٢٤

- الرحلات والجولات فى تدريس العلوم

س ٧ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٤) ص ٣٥ - ٤٢

- الشعور السلبي فى نفوس التلاميذ

س ٣ - ع ٤ (يولية ١٩٥١) ص ٨ - ١٢

- العلوم العامة فى المدرسة الثانوية

س ٣ - ع ٢ (يناير ١٩٥١) ص ٥٣ - ٦٢

- المدرسة النموذجية ورسالتها

س ١٠ - ع ٤ (مايو ١٩٥٨) ص ٣٤ - ٣٨

- المدرسة فى مجتمع ديمقراطى

س ٤ - ع ٤ (مايو ١٩٥٢) ص ٣٧ - ٤٣

- مسئولية المدرسة الابتدائية فى الوقت الحاضر

س ٧ - ع ٣ (مارس ١٩٥٥) ص ٣٥ - ٤١

**- المناهج الدراسية بين التنظيم المنطقي والتنظيم
السيكولوجي**

س ٨ - ع ٢ (يناير ١٩٥٦) ص ٣٣ - ٤١

- ميول الاطفال وكيف تستفيد من دراستها

س ٢ - ع ١ (اكتوبر ١٩٤٩) ص ٣٤ - ٤٠

- وضع مناهج العلوم للمدارس الاعدادية والثانوية

س ٩ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٦) ص ٢١ - ٢٨

دور التعليم الريفي في المجتمع المصري - بقلم ابراهيم عصمت مطاوع

س ٧ - ع ٢ (يناير ١٩٥٥) ص ٢٧ - ٣١

دور المعلم في الميدانين الرياضي والاجتماعي - بقلم محمد خيرى حربى

س ٨ - ع ٤ (مايو ١٩٥٦) ص ١١ - ١٦

دور المكتبة المدرسية في المنهج المدرسي - بقلم عبد اللطيف فؤاد ابراهيم

س ٨ - ع ٢ (يناير ١٩٥٦) ص ٤٢ - ٤٩

دور النقابات الصناعية والجمعيات التعاونية في تعليم العمال -

بقلم ج . د . ه . كول

س ٦ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٣) ص ٨٨ - ٩٥

ذ

ذكرى مؤسس النهضة التعليمية

س ٢ - ع ١ (اكتوبر ١٩٤٩) ص ١ - ٣

ز

راسن ، وليم ف . - التعليم المهني والتكميل باحدى الولايات الامريكية

س ٤ - ع ٤ (مايو ١٩٥٢) ص ٣٠ - ٣٦

رالف ه . كرولى أنظر كرولى ، رالف ه .

راى التلاميذ في مدرستهم - بقلم محمد خيرى حربى

س ٩ - ع ٤ (مايو ١٩٥٧) ص ٩ - ١٧

راى فى انشاء المباني المدرسية الجديدة - بقلم حبيب جورجى

س ١ - ع ٢ (اكتوبر ١٩٤٨) ص ٥١ - ٥٢

راى فى التربية الدينية - بقلم محمد عبد الستار العزوينى

س ٥ - ع ٤ (مايو ١٩٥٣) ص ١٣ - ١٦

« رأى فى التفتيش » التوجيه الفنى فى المدرسة الابتدائية

– بقلم محمد خيرى حربى

س ٨ – ع ٢ (يناير ١٩٥٦) ص ١ – ٧

رأى فى نشر التعليم – بقلم محمد فريد أبو حديد

س ١ – ع ١ (يونية ١٩٤٨) ص ٤٣ – ٤٧

رج ، هارولد – العامل الاجتماعى فى التربية وواجب المعلم بأزائه

س ٤ – ع ٤ (مايو ١٩٥٢) ص ١ – ١٣

– وليم هيرد كلباتريك

س ٤ – ع ١ (نوفمبر ١٩٥١) ص ١ – ٨

الرحلات المدرسية وكيف يفيد منها الطلاب – بقلم سعد الخادم

س ٩ – ع ١ (نوفمبر ١٩٥٦) ص ٢٩ – ٣٥

الرحلات والجولات فى تدريس العلوم – بقلم الميرداش عبد المجيد سرحان

س ٧ – ع ١ (نوفمبر ١٩٥٤) ص ٣٥ – ٤٢

الرحلات والمعسكرات الدراسية – بقلم محمد خيرى حربى

س ١٠ – ع ٤ (مايو ١٩٥٨) ص ١٢ – ١٩

الرسم والاشغال كوحدة تعليمية – بقلم يوسف العفيفى

س ٤ – ع ٢ (يناير ١٩٥٢) ص ٤٥ – ٥١

رمزية الغريب – اندية الشباب وقادتها

س ٤ – ع ١ (نوفمبر ١٩٥١) ص ٢٨ – ٣٣

– الجغرافية فى المدرسة الثانوية

س ٣ – ع ٢ (يناير ١٩٥١) ص ٧٥ – ٨٠

– الجغرافية فى المدرسة الثانوية، منهجها وطرق تدريسها

س ٣ – ع ٣ (ابريل ١٩٥١) ص ٥٤ – ٥٨

– السير بالتعليم نحو اهداف عهد الاستقلال

س ٧ – ع ٣ (مايو ١٩٥٥) ص ٦١ – ٦٩

– الفنون النسوية فى مناهج التعليم العام للبنات

س ٤ – ع ٣ (مارس ١٩٥٢) ص ٣٧ – ٤٣

– القدرة اللغوية والقدرة العملية – كأساس للتوجيه

الدراسى

س ٢ – ع ٤ (يولية ١٩٥٠) ص ٨٠ – ٨٦

– كلمة عن المناهج وكيف تحقق السياسة التعليمية الجديدة

س ٦ – ع ٢ (يناير ١٩٥٤) ص ٣٣ – ٣٨

– مدرسة القرية ودور المعلم فيها

س ٧ – ع ١ (نوفمبر ١٩٥٤) ص ٤٩ – ٥٦

روح الجماعة فى المدرسة

س ١ - ع ٢ (اكتوبر ١٩٤٨) ص ٥ - ١٤

روح النظام فى المدرسة

س ٣ - ع ٢ (يناير ١٩٥١) ص ٦٣ - ٦٧ + ٦٩

روسلو ، بدور - المؤتمر الدولى السادس عشر للتعليم العام، يقرر حقوق المعلم

س ٦ - ع ٣ (مارس ١٩٥٤) ص ٢٧ - ٣٦

الريف العربى ، حياته الروحية ومقوماتها وعلاقة ذلك بالتربية الاساسية

بقلم ابراهيم مذكور

عدد خاص (١٩٥٣) ص ٤٧ - ٥٤

ذ

ذاخر - أنظر كمال ذاخر

زيادة تثقيف المدرس

س ٤ - ع ٣ (مارس ١٩٥٢) ص ٤٤ - ٥٣

زينب محرز - حقائق عن التعليم الثانوى فى اسبانيا

س ١٠ - ع ٢ (يناير ١٩٥٨) ص ٦٧ - ٦٨

س

ساطع الحصرى - الصلات الثقافية بين البلاد العربية

س ١ - ع ٣ (فبراير ١٩٤٩) ص ١٩ - ٢٥

- العلاقات الثقافية بين البلاد العربية

س ١ - ع ١ (يونيه ١٩٤٨) ص ٢١ - ٢٨

الساعاتى - أنظر حسن الساعاتى

ساعة مع دكتور كارل روجرز - بقلم محمد خيرى حربى

س ٥ - ع ٤ (مايو ١٩٥٣) ص ٦٠ - ٦٤

سامى ابراهيم - حلقات الدراسة للمدرسين الذين فى الخدمة

س ٦ - ع ٤ (مايو ١٩٥٤) ص ٥٦ - ٦٢

سرحان - أنظر الدمرداش عبد المجيد سرحان

سعد الخادم - التجايل لانبجاح فنون الاطفال

س ٨ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٥) ص ٨٢ - ٨٦

- التربية الفنية وصلتها بالمواد العملية

س ٧ - ع ٤ (مايو ١٩٥٥) ص ٨٥ - ٩٥

- تطور الخدمة اليلوية فى رسوم الاطفال

س ٦ - ع ٣ (مارس ١٩٥٤) ص ٧٨ - ٨٧

- **تقويم رسوم الاطفال**
 س ٥ – ع ١ (نوفمبر ١٩٥٢) ص ٩١ – ٩٤
- **الثقافة الفنية والتقاليد الاجتماعية**
 س ٦ – ع ١ (نوفمبر ١٩٥٣) ص ٧٧ – ٨٤
- **الرحلات المدرسية وكيف يفيد منها الطلاب**
 س ٩ – ع ١ (نوفمبر ١٩٥٦) ص ٢٩ – ٣٥
- سلامة حماد – أثر الشرق في الغرب ، وأثر الغرب في الشرق ٠٠٠**
 س ٨ – ع ٣ (مارس ١٩٥٦) ص ٥٨ – ٦٩
- سليمان حزين – المركز التولى للتعليم الاساسى بسرس الليان**
 س ٤ – ع ٤ (مايو ١٩٥٢) ص ٤٤ – ٥٠
- سليمان عبد العاطى بالاشتراك مع أحمد عبد الرحمن العتر**
عوامل انقطاع التلاميذ عن مواصلة التعليم بالمرحلة الابتدائية
 س ١٠ – ع ٤ (مايو ١٩٥٨) ص ٢٠ – ٢٥
- سن العاشرة – بقلم اسماعيل محمود القباني**
 س ٧ – ع ١ (نوفمبر ١٩٥٤) ص ١ – ١١
- السنهورى – أنظر عبد الرزاق السنهورى**
سوزان ايزاكس (١٨٨٦-١٩٤٩) – بقلم عبد العزيز القوصى
 س ٢ – ع ٢ (يناير ١٩٥٠) ص ١٠٠ – ١٠٣
- سوزان ايزاكس – حاجات الاطفال الاساسية**
 س ٢ – ع ٤ (يوليه ١٩٥٠) ص ١٠ – ١٤
- **حاجة الاطفال الاساسية**
 س ٢ – ع ٣ (ابريل ١٩٥٠) ص ٢٦ – ٣٢
- سياسة التعليم الجديدة – بقلم اسماعيل محمود القباني**
 س ٦ – ع ٣ ، ٤ (مارس ، مايو ١٩٥٤)
 ص ١ – ١٥ ، ص ١ – ٧
- السياسة التعليمية فى الهند – للسير موريس جواير**
 س ٣ – ع ٣ (ابريل ١٩٥١) ص ١٥ – ٢١
- السيد محمد العزاوى (مترجم) – التعليم الفنى فى الاتحاد السوفيتى –**
بقلم ا. ف. شالين
 س ١٠ – ع ٤ (مايو ١٩٥٨) ص ٢٦ – ٣٣
- السيد يوسف – تقرير عن تطور التعليم فى مصر عام ١٩٥٤-١٩٥٥**
 س ٨ – ع ١ (نوفمبر ١٩٥٥) ص ١ – ١٥
- السير بالتعليم نحو أهداف عهد الاستقلال – بقلم ومزية الغريب**
 س ٧ – ع ٣ (مايو ١٩٥٥) ص ٦١ – ٦٩

السيرة فرد كلارك

- س ٤ - ع ٤ (مايو ١٩٥٢) ص ٦٦
 سير ولیم هاملتن فايف - أنظر فايف ، سير ولیم هاملتن
 (السيكودراما) ، استخدام التمثيل في العلاج النفسي
 بقلم صموئيل مغاريوس
- س ٨ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٥) ص ٣٦ - ٤٢
 سيكولوجية الاستقلال - بقلم محمد خيرى حربى
- س ٦ - ع ٣ (مارس ١٩٥٤) ص ١٦ - ١٩
 سيكولوجية الامتحانات فى مصر - بقلم محمد خيرى حربى
- س ٨ - ع ٣ (مارس ١٩٥٦) ص ١٧ - ٢٢
 سيكولوجية الامية فى مصر - بقلم محمد خيرى حربى
- س ٧ - ع ٤ (مايو ١٩٥٥) ص ٥٧ - ٦٠
 السينما تتحدى جهود المربين - بقلم محمد عثمان طنطاوى
- س ٣ - ع ٢ (يناير ١٩٥١) ص ٤٩ - ٥٢

ش

- شادى - أنظر عبد العزيز سليمان شادى
- شالين ١٠ ف - التعليم الفنى فى الاتحاد السوفيتى - ترجمة السيد محمد العزاوى
- س ١٠ - ع ٤ (مايو ١٩٥٨) ص ٢٦ - ٣٣
 الشبىنى - أنظر محمد الشبىنى
- شروود الدهن - بقلم عبد العزيز القوصى
- س ٢ - ع ٣ (ابريل ١٩٥٠) ص ٤٦ - ٥٠
 شعلان - أنظر محمد سليمان شعلان
- الشعور بالتجمل - بقلم محمد خليفة بركات
- س ٦ - ع ٢ (يناير ١٩٥٤) ص ٩٤ - ٩٨
 الشعور السلبي فى نفوس التلاميذ - بقلم الدمرداش عبد المجيد سرحان
- س ٣ - ع ٤ (يولية ١٩٥١) ص ٨ - ١٢
 شفيق غربال - أنظر محمد شفيق غربال
- شونل - بعض نتائج الابحاث الحديثة فى المطالعة
- س ١ - ع ٣ (فبراير ١٩٤٦) ص ٦٨ - ٧٢

ص

- صابر سليم - أنظر محمد صابر سليم

صبرى جرجس - بعض نتائج قياس الذكاء فى مدارس المرحلة الاولى ودلالاتها التطبيقية

س ٧ - ع ٣ (مايو ١٩٥٥) ص ٤٥ - ٥٦

صحة الطفل النفسية - بقلم واشبرن كارلتون

س ١ - ع ٣ (فبراير ١٩٤٩) ص ١١ - ١٨

الصحة النفسية فى مصر

س ٤ - ع ٤ (مايو ١٩٥٢) ص ٥١ - ٥٧

الصحة النفسية واثرها فى التربية لعالم متغير - بقلم عبد العزيز القوصى

س ٧ - ع ٢ (يناير ١٩٥٥) ص ١ - ١٨

الصحة والتربية واين يلتقيان - بقلم رالف هـ . كرولى

س ٥ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٢) ص ٦ - ١٥

الصراع الثقافى واثره فى الصحة النفسية - بقلم عبد العزيز القوصى

س ٤ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥١) ص ٩ - ١٦

صقر - أنظر محمد جمال صقر

العلاقات الثقافية بين البلاد العربية - بقلم ساطع الحصرى

س ١ - ع ٣ (فبراير ١٩٤٩) ص ١٩ - ٢٥

العلاقات النفسية - بقلم محمد خيرى حريبى

س ٩ - ع ٣ (مارس ١٩٥٧) ص ٥٦ - ٥٩

صلاح الدين قطب أنظر يوسف صلاح الدين قطب

صلاحية درجات أعمال السنة لتقدير التلاميذ - بقلم محمد صابر سليم

س ٩ - ع ٢ (يناير ١٩٥٧) ص ٣٣ - ٤٤

صموئيل مغاريوس - الاساليب التمثيلية فى تربية وعلاج ضعاف العقول

س ٨ - ع ٣ (مارس ١٩٥٦) ص ٥٠ - ٥٧

- استخدام التمثيل فى العلاج النفسى (السيكو دراما)

س ٨ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٥) ص ٣٦ - ٤٢

- أشكال من المراهقة فى مصر

س ٩ - ع ٣ (مارس ١٩٥٧) ص ٦٠ - ٦٦

- تمضية اوقات الفراغ ، دراسة احصائية فى مدارس

الاسكندرية الثانوية .

س ٧ - ع ٣ (مارس ١٩٥٥) ص ١٧ - ٣٤

ض

- ضرورة التجارب التعليمية - بقلم محمد فريد أبو حديد
 س ٤ - ع ٤ (مايو ١٩٥٢) ص ١٤ - ٢٠
 ضعف البصر بين تلاميذ مدارس المرحلة الأولى - بقلم مصطفى فهمي
 س ٧ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٤) ص ٦٢ - ٧١
 ضعف المستوى الثقافي العام في خريجي جامعاتنا - بقلم محمد خليفة بركات
 س ٤ - ع ٢ (يناير ١٩٥٢) ص ٣١ - ٣٦

ط

- طرق تدريس اللغة العربية - عرض ونقد - بقلم عبد المجيد عطية
 س ١ - ع ١ (يونية ١٩٤٨) ص ٨٨ - ٩٠
 طرق تعليم القراءة للمبتدئين - عرض ونقد - بقلم محمد قدرى لطفى
 س ٩ - ع ٣ (مارس ١٩٥٧) ص ١ - ١٦
 طرق حديثة في المدارس الثانوية بفرنسا
 س ٣ - ع ١ (أكتوبر ١٩٥٠) ص ٣١ - ٣٣
 الطريقة الشكلية والطريقة الوظيفية في تدريس الجغرافيا -
 بقلم نجيب يوسف بدوى
 س ٩ - ع ٣ (مارس ١٩٥٧) ص ٦٧ - ٧٨
 الطريقة العلمية في تدريس الجغرافيا - بقلم نجيب يوسف بدوى
 س ٧ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٤) ص ٧٢ - ٨١
 طريقة لتنمية الفن عند المراهقين
 س ١٠ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٧) ص ٣١ - ٣٨
 الطفل الحجول - بقلم محمد جمال صقر
 س ٦ - ع ٤ (مايو ١٩٥٤) ص ٤٥ - ٤٨
 الطفل في المدرسة - بقلم مصطفى فهمي
 س ٥ - ع ٤ (مايو ١٩٥٢) ص ٤٤ - ٤٨
 الطفل في المدرسة الابتدائية
 س ١ - ع ١ (يونية ١٩٤٨) ص ٨٠ - ٨٢
 الطفل والجماعة المدرسية - بقلم محمد جمال صقر
 س ٦ - ع ٣ (مارس ١٩٥٤) ص ٢٠ - ٢٦
 الطفولة والشباب في منتصف القرن العشرين
 س ٣ - ع ٤ (يولية ١٩٥١) ص ١٩ - ٢٣ ،
 س ٤ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥١) ص ٢٤ - ٢٨

الطلبة الغرباء الذين يقيمون في أسيوط - بقلم محمد كامل النحاس
س ٦ - ع ٣ ، ٤ (مارس ، مايو ١٩٥٤)
ص ٨٨ - ١٠٠ ، ص ٧٢ - ٨٠
طنطاوى - أنظر أحمد محمود طنطاوى ، محمود عثمان طنطاوى

ع

العامل الاجتماعى فى التربية وواجب المعلم بأزائه - بقلم هارولد رج
س ٤ - ع ٤ (مايو ١٩٥٢) ص ١ - ١٣
عباس مصطفى عمار - أهمية التعليم فى اصلاح المجتمع الريفى فى البلاد العربية
س ٣ - ع ٢ (يناير ١٩٥١) ص ١ - ١٢
- كلمة له (بمناسبة افتتاح المركز الدولى للتربية الاساسية)
س ٥ - عدد خاص (١٩٥٣) ص ١٢ - ١٦
- مشكلات التعليم الثانوى فى مصر
س ١ - ع ١ (يونية ١٩٤٨) ص ١٥ - ٢٠
عبد الحميد البطريق - أسئلة التاريخ فى امتحان الثقافة العامة
س ١ - ع ٢ (أكتوبر ١٩٤٨) ص ٤٠ - ٤٤
- المنهج والكتابة فى تدريس التاريخ
س ٢ - ع ٤ (يولية ١٩٥٠) ص ٧٣ - ٧٦
عبد الحميد كاظم - خطاب له (بمناسبة افتتاح المركز الدولى للتربية الاساسية)
س ٥ - عدد خاص (١٩٥٣) ص ٢٠ - ٢٢
عبد الرزاق السنهورى - اصلاح نظم التعليم العام
س ١ - ع ١ (يونية ١٩٤٨) ص ٤ - ٧
عبد الرحمن عجيز - مدارس التعليم المتوسط والثانوى
س ١ - ع ٣ (فبراير ١٩٤٩) ص ٨٧ - ٨٨
عبد الرؤوف مخلوف - تداعى المعانى فى خدمة معلم اللغة
س ٢ - ع ١ (أكتوبر ١٩٤٩) ص ٦٦ - ٦٨
عبد الستار العزونى - فكرة وخطة فى (١) أسلوب التدريس، (٢) مادة الدراسة
س ٧ - ع ٤ (مايو ١٩٥٥) ص ٩٦ - ٩٩
عبد السميع حربلى - مركز التربية الاساسية للبلاد العربية
س ٦ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٣) ص ٢٠ - ٢٩
عبد العزيز سليمان شادى - مشكلات الشباب وكيف يكون مواطننا صالحا
س ٢ - ع ٣ (ابريل ١٩٥٠) ص ١١ - ١٥

عبد العزيز السيد ابراهيم - تجربة الثمانى السنوات فى المدارس الامريكية

س ١ - ع ٣ (فبراير ١٩٤٩) ص ٢٥ - ٣٣

- تدريس الجبر بالمدارس الثانوية

س ٢ - ع ٣ (ابريل ١٩٥٠) ص ٥١ - ٥٧

- كليات تعليم الكبار فى انجلترا

س ٣ - ع ١ (اكتوبر ١٩٥٤) ص ٥٠ - ٥٥

- الكليات الشعبية

س ٢ - ع ٤ (يولية ١٩٥٠) ص ١٥ - ٢١

- غاندى والتعليم الاساسى

س ٤ - ع ٣ (مارس ١٩٥٢) ص ١٢ - ١٧

- مدارس دنفر بأمريكا

س ٢ - ع ٢ (يناير ١٩٥٠) ص ٢٤ - ٣١

عبد العزيز القوصى - ادورد لى ثورنديك (١٨٧٤ - ١٩٤٩)

س ٢ - ع ٣ (ابريل ١٩٥٠) ص ٩٧ - ١٠٠

- اعداد الآباء لتربية الابناء

س ٤ - ع ٣ (مارس ١٩٥٢) ص ٥٤ - ٥٨

- أهداف التربية وأهداف المجتمع

س ١٠ - ع ٢ (يناير ١٩٥٨) ص ١ - ١٤

- أهداف التعليم الابتدائى فى عهد الثورة

س ٨ - ع ٣ (مارس ١٩٥٦) ص ١ - ٧

- الاهداف القومية ورسالة المعلم

س ٩ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٦) ص ٢ - ٥

- أهمية الاتجاه العلمى فى معالجة المشاكل الريفية

س ٥ - عدد خاص (١٩٥٣) ص ٨٢ - ٩٦

- بين النفس والبدن

س ١٠ - ع ٤ (مايو ١٩٥٨) ص ١ - ١١

- تحليل حالة تلميذ مشكل بمدرسة ثانوية

س ٣ - ع ٢ (يناير ١٩٥١) ص ٢٨ - ٣٢

- التعليم المهنى والوعى الاجتماعى

س ١٠ - ع ٢ (يناير ١٩٥٨) ص ٣٤ - ٤١

- التوجيه التعليمى

س ٧ - ع ٤ (مايو ١٩٥٥) ص ١ - ٨

- خداع النفس

س ٨ - ع ٤ (مايو ١٩٥٦) ص ١ - ٣

- خصائص التلاميذ في مراحل التعليم المختلفة
س ٧ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٤) ص ١٢ - ١٧
- سوزان ايزاكس (١٨٨٦ - ١٩٤٩)
س ٢ - ع ٢ (يناير ١٩٥٠) ص ١٠٠ - ١٠٣
- شروود اللهن
س ٢ - ع ٣ (ابريل ١٩٥٠) ص ٤٦ - ٥٠
- الصحة النفسية وأثرها في التربية لعالم متغير
س ٧ - ع ٢ (يناير ١٩٥٥) ص ١ - ١٨
- الصراع الثقافي وأثره في الصحة النفسية
س ٤ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥١) ص ٩ - ١٦
- الفروق الفردية في القدرات ودلالاتها في ميدان السياسة القومية
س ٧ - ع ٣ (مارس ١٩٥٥) ص ١ - ١٠
- لتعلم من أطفالنا
س ١ - ع ١ (يونية ١٩٤٨) ص ٣٣ - ٣٦
- المدرس وعلاقته بتلميذه
س ٣ - ع ٣ (ابريل ١٩٥١) ص ٢٢ - ٢٦
- مستقبل التعليم النظري في مصر
س ١٠ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٧) ص ١ - ٨
- مشكلات التعليم الابتدائي وسياسة حكومة الثورة إزاءها
س ٨ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٥) ص ١٦ - ٢٢
- المشكلات النفسية في المدرسة الثانوية
س ٣ - ع ١ (اكتوبر ١٩٥٠) ص ١٢ - ٢٠
- منطق النحو ومنطق الطفل
س ١ - ع ٢ (اكتوبر ١٩٤٨) ص ٣٧ - ٤٠
- وحدتنا الفكرية
س ١٠ - ع ٣ (مارس ١٩٥٨) ص ١ - ٦
- عبد العظيم دسوقي - مشروع الجامعات
س ٦ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٣) ص ٨٥ - ٨٧
- عبد العليم ابراهيم - الاطفال يعلموننا
س ٧ - ع ٢ (يناير ١٩٥٥) ص ٣٢ - ٣٧
- عبد الغنى النبوى الشال - هل حققت المعارض الفنية المدرسية أغراضها التربوية؟
س ٤ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥١) ص ٦٨ - ٦٩
- عبد الفتاح لطفى - فرص التوجيه في التربية البدنية
س ٢ - ع ٣ (ابريل ١٩٥٠) ص ٨٥ - ٨٩

عبد القادر غالى - التحفز العقلى عند الأطفال واستغلاله فى دراسة مشاكل الطبيعة

- س ١ - ع ٣ (فبراير ١٩٤٩) ص ٥٣ - ٥٦
عبد اللطيف ابراهيم محمد - وسائل الايضاح وأثرها فى التربية والتعليم
س ١٠ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٧) ص ٦٥ - ٧١
عبد اللطيف حمزة - تجربة فى تدريس اللغة العربية
س ٢ - ع ١ (اكتوبر ١٩٤٩) ص ٨٠ - ٨٢
عبد اللطيف فؤاد ابراهيم - اقليم شمال غرب أفريقيا
س ٣ - ع ٤ (يوليه ١٩٥١) ص ٨٠ - ٨٤
- البيئة المحلية كجزء أساسى فى المنهج المدرسى
س ٩ - ع ٢ (يناير ١٩٥٧) ص ١٤ - ٢١
- تحليل مناهج الجغرافية الحالية بالمدارس الثانوية فى اقليمى الجمهورية العربية المتحدة
س ١٠ - ع ٣ (مارس ١٩٥٨) ص ٢٨ - ٤١
- التربية لتحقيق التعاون العالمى
س ٦ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٣) ص ٦٠ - ٧٦
- دور المكتبة المدرسية فى المنهج المدرسى
س ٨ - ع ٢ (يناير ١٩٥٦) ص ٤٢ - ٤٩
- كلمة عن المناهج وكيف تحقق السياسة التعليمية الجديدة
س ٦ - ع ٢ (يناير ١٩٥٤) ص ٢٤ - ٣٢
- المشكلات فى تدريس المواد الاجتماعية
س ٥ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٢) ص ٣٣ - ٣٩
س ٥ - ع ٤ (مايو ١٩٥٣) ص ١٧ - ٢٨
- المواد الاجتماعية فى المدرسة الابتدائية الراقية
س ٧ - ع ٣ (مارس ١٩٥٧) ص ٧٢ - ٧٨
- المواد الاجتماعية فى منهج المدرسة الابتدائية الحالى بمصر
س ٧ - ع ٤ (مايو ١٩٥٥) ص ٧٥ - ٨٤
- مناهج مدارس المعلمين والمعلمات العامة
س ٨ - ع ٣ (مارس ١٩٥٦) ص ٨ - ١٦
عبد المسيح داود - الانتقال الى التعليم الثانوى، متى؟ وعلى أى أساس؟ وإلى أين؟
س ٨ - ع ٢ (يناير ١٩٥٦) ص ٥٨ - ٦٧

عجيز - أنظر عبد الرحمن عجيز

العزاوى - أنظر السيد محمد العزاوى

العزوينى - أنظر محمد عبد الستار العزوينى

عش الحداة يعلم التلاميذ - بقلم محمد خليفة بركات

س ٣ - ٣ ع (ابريل ١٩٥١) ص ٧٢ - ٧٥

عقراوى - أنظر متى عقراوى

العلاقات الانسانية فى الجهاز التعليمى - بقلم مختار حمزة

س ١٠ - ٣ ع (مارس ١٩٥٨) ص ٢١ - ٢٧

العلاقات الثقافية بين البلاد العربية - بقلم ساطع الحصرى

س ١ - ١ ع (يونيه ١٩٤٨) ص ٢١ - ٢٨

علم النفس والهندسة

س ٣ - ٤ ع (يوليه ١٩٥١) ص ٢٣

العلوم الرياضية فى المدرسة الابتدائية - بقلم أحمد أبو العباس

س ٧ - ٢ ع (يناير ١٩٥٥) ص ٥٧ - ٦٢

العلوم العامة - بقلم محمد فؤاد جلال

س ٢ - ١ ع (اكتوبر ١٩٤٩) ص ٢١ - ٢٦

العلوم العامة فى المدرسة الثانوية - بقلم الدمرداش عبد المجيد سرحان

س ٣ - ٢ ع (يناير ١٩٥١) ص ٥٣ - ٦٢

العلوم فى المدرسة الابتدائية - بقلم محمد صابر سليم

س ٧ - ٣ ع (مارس ١٩٥٥) ص ٦١ - ٦٤

العلوم فى المدرسة الابتدائية الراقية - بقلم محمد صابر سليم

س ٧ - ١ ع (نوفمبر ١٩٥٤) ص ٥٧ - ٦١

العلوم والفنون

س ٢ - ٣ ع (ابريل ١٩٥٠) ص ٧٨ - ٨٤

العمل الجمعى فى تعليم الفنون - بقلم محمود البسيونى

س ٤ - ٣ ع (مارس ١٩٥٢) ص ٦٧ - ٧٣

العناصر الاساسية فى تدريس التاريخ - بقلم أبو الفتوح رضوان

س ٣ - ٤ ع (يوليه ١٩٥١) ص ٦٢ - ٧٢

العناصر الاساسية فى التربية الحديثة - بقلم جريسون كيرك

س ٨ - ٤ ع (مايو ١٩٥٦) ص ٤ - ٩

عنصر الاستثمار فى عملية التربية - بقلم ل. توماس هوبكنز

س ٩ - ٣ ع (مارس ١٩٥٧) ص ١٧ - ٢٣

عند ما تفشل المدرسة

س ٢ - ٢ ع (يناير ١٩٥٠) ص ٨٩ - ٩٣

عند ما يبتكر التلاميذ - بقلم محمد صابر سليم

س ٤ - ٢ ع (يناير ١٩٥٢) ص ٧٦ - ٨٠

عوامل انقطاع التلاميذ عن مواصلة التعليم بالمرحلة الابتدائية

بقلم سليمان عبد العاطى واحمد عبد الرحمن العتر

س ١٠ - ٤ ع (مايو ١٩٥٨) ص ٢٠ - ٢٥

العودة الى حياة الجماعة

س ٢ - ع ١ (اكتوبر ١٩٤٩) ص ٢٦ - ٣٣

غ

غاندى والتعليم الاساسى - بقلم عبد العزيز السيد ابراهيم

س ٤ - ع ٣ (مارس ١٩٥٢) ص ١٢ - ١٧

الغاية والوسيلة فى التعليم - بقلم محمد فؤاد جلال

س ١ - ع ١ (يونيه ١٩٤٨) ص ٧ - ١٤

ف

فالون ، هنرى - اصلاح التعليم فى فرنسا

س ١ - ع ١ (يونيه ١٩٤٨) ص ٢٩ - ٣٣

فايف ، سير وليم هاملتن - المدارس الخاصة الانجليزية والمستقبل

س ٦ - ع ٢ (يناير ١٩٥٤) ص ٤٥ - ٥٢

فتح الباب عبد الحليم - أول كتاب مصور فى تعليم اللغة

س ٧ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٤) ص ٩٣ - ٩٦

- الفن لغير الفنان

س ٣ - ع ٤ (يوليه ١٩٥١) ص ٧٣ - ٧٩

فرص التوجيه فى التربية البدنية - بقلم عبد الفتاح لطفى

س ٢ - ع ٣ (ابريل ١٩٥٠) ص ٨٥ - ٨٩

الفروق الفردية فى القدرات ودلالاتها فى ميدان السياسة القومية

بقلم عبد العزيز القوصى

س ٧ - ع ٣ (مارس ١٩٥٥) ص ١ - ١٠

فريد أبو حديد - أنظر محمد فريد أبو حديد

الفصل ظاهرة اجتماعية - بقلم محمد جمال صقر

س ٦ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٣) ص ١ - ٨

الفصل فى جو سودانى - بقلم محمد خليفة بركات

س ٤ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥١) ص ٨١ - ٨٤

فكرة وخطة فى : (١) اسلوب التدريس (٢) مادة الدراسة

بقلم محمد عبد الستار العزوى

س ٧ - ع ٤ (مايو ١٩٥٥) ص ٩٦ - ٩٩

- فكرة وخطة في وجوه النشاط الثقافي لدرسي اللغة العربية
«محاولة في مدرسة الاورمان النموذجية» - بقلم محمد عبد الستار العزوني
س ٧ - ع ٣ (مارس ١٩٥٥) ص ٨٦ - ٩٢
- الفن لغير الفنان - بقلم فتح الباب عبد الحليم
س ٣ - ع ٤ (يولييه ١٩٥٠) ص ٧٣ - ٧٩
- فن المناقشة - بقلم أحمد محمود طنطاوى
س ٤ - ع ٢ (يناير ١٩٥٢) ص ٩١ - ٩٤
- الفنون النسوية في مناهج التعليم العام للبنات - بقلم رمزية الغريب
س ٤ - ع ٣ (مارس ١٩٥٢) ص ٣٧ - ٤٣
- فؤاد جلال - أنظر محمد فؤاد جلال
فوزى سعد - مشروع اعلام الدول العربية
س ٥ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٢) ص ٧٤ - ٧٦
- في توجيه الشباب الجامعى ، اعداد قادة لمصر الغد - بقلم مختار حمزة
س ٧ - ع ٢ (يناير ١٩٥٥) ص ٣٨ - ٤١

ق

- قاعدة « أرشميد » وقانون الطفو - بقلم يوسف صلاح الدين قطب
س ٣ - ع ٣ (ابريل ١٩٥١) ص ٤٢ - ٥٣
- قانون التعليم الفرنسى - المشروع الوزارى لاصلاح التعليم
س ٨ - ع ٢ (يناير ١٩٥٦) ص ٧٣ - ٩٦
- قانون رقم ٢١١ لسنة ١٩٥٣ بشأن تنظيم التعليم الثانوى
س ٥ - ع ٤ (مايو ١٩٥٣) ص ٧٢ - ٨٤
- قانون سنة ١٩٤٤
س ١ - ع ٤ (يولييه ١٩٤٩) ص ٦٨ - ٧٦
- قانون فى شأن تنظيم التعليم الابتدائى
س ٥ - ع ٤ (مايو ١٩٥٣) ص ٦٥ - ٧١
- القبانى - أنظر اسماعيل محمود القبانى
القدرة اللغوية والقدرة العملية كأساس للتوجيه الدراسى - بقلم رمزية الغريب
س ٢ - ع ٤ (يولييه ١٩٥٠) ص ٨٠ - ٨٦
- قدرى لطفى - أنظر محمد قدرى لطفى
قرار وزارى رقم ١١٢٧٩ بتاريخ ١٩٥٣/٥/٢٧ بشأن خطط الدراسة بالتعليم
الابتدائى والتعليم الثانوى بمرحلتيه
س ٥ - ع ٤ (مايو ١٩٥٣) ص ٨٥ - ٩٠
- قصة مشروع - بقلم محمد صابر سليم
س ١ - ع ١ (يونيه ١٩٤٨) ص ٦٥ - ٦٩

قطب - أنظر يوسف صلاح الدين قطب
قواعد تقرير الكتب الدراسية

س ٢ - ع ١ (أكتوبر ١٩٤٩) ص ١١٠ - ١١٤

القوصى - أنظر عبد العزيز القوصى

القيم التعليمية فى دراسة العلوم - بقلم يوسف صلاح الدين قطب

س ٢ - ع ٣ ، ٤ (إبريل ، يوليه ١٩٥٠) ص

٥٨ - ٦٤ ، ص ٢٩ - ٣٦ ، س ٣ - ع ١ (أكتوبر

١٩٥٠) ص ٦٩ - ٧٦

ك

كاظم - أنظر عبد الحميد كاظم
كتاب العلوم ورسائله

س ٦ - ع ٤ (مايو ١٩٥٤) ص ٨١ - ٨٧

كتب جديدة لعصر جديد

س ٢ - ع ١ (أكتوبر ١٩٤٩) ص ٦٩ - ٧٢

كتب المطالعة فى المدارس المصرية ، عيوبها والابحاث اللازمة لاصلاحها

س ٢ - ع ٣ ، ٤ (إبريل ، يوليه ١٩٥٠) ص

٣٣ - ٤٥ ، ص ٤١ - ٥١ ، س ٣ - ع ١ (أكتوبر

١٩٥٠) ص ٨٢ - ٩٤

كتب المواد الاجتماعية فى الجمهورية العربية المتحدة

بقلم محمد جمال الدين مختار

س ١٠ - ع ٣ (مارس ١٩٥٨) ص ٤٢ - ٥١

كرولى ، رالف ه . - الصحة والتربية وأين يلتقيان

س ٥ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٢) ص ٦ - ١٥

الكفاح ضد الامية - بقلم ج . نوبارت

س ٣ - ع ٣ (إبريل ١٩٥١) ص ١ - ٨

كلارك ، فرد - أنظر فرد كلارك

كلباترك ، وليم هيرد - أنظر وليم هيرد كلباترك

كلمة عن المناهج وكيف تحقق السياسة التعليمية الجديدة - بقلم رمزية الغريب

س ٦ - ع ٢ (يناير ١٩٥٤) ص ٣٣ - ٣٨

كلمة عن المناهج وكيف تحقق السياسة التعليمية الجديدة

بقلم عبد اللطيف فؤاد ابراهيم

س ٦ - ع ٢ (يناير ١٩٥٤) ص ٢٤ - ٣٢

الكليات الاقليمية أم المدارس الشعبية الراقية ؟

س ٣ - ع ٢ (يناير ١٩٥١) ص ٤٣ - ٤٩

- كليات تعليم الكبار فى انجلترا - بقلم عبد العزيز السيد ابراهيم
س ٣ - ع ١ (اكتوبر ١٩٥٠) ص ٥٠ - ٥٥
- الكليات الشعبية - بقلم عبد العزيز السيد ابراهيم
س ٢ - ع ٤ (يوليه ١٩٥٠) ص ١٥ - ٢١
- كمال زاخر - وظيفة مدارس المعلمين الريفية
س ٩ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٦) ص ٤٠ - ٤٥
- كورتل ، مارس لافرتى - أثر المخيمات فى بناء الخلق
س ٣ - ع ٤ (يوليه ١٩٥١) ص ٢٤ - ٢٦
- كول ، ج . د . ه . - دور النقابات الصناعية والجمعيات التعاونية فى تعليم العمال
س ٦ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٣) ص ٨٨ - ٩٥
- كولومبان ، موريس - جمعيات التعاون فى المدارس الفرنسية
س ٥ - ع ٤ (مايو ١٩٥٣) ص ٣٣ - ٤٣
- كيف تدرس مراحل النمو بمدارس المعلمين - بقلم مصطفى فهمى
س ٩ - ع ٢ (يناير ١٩٥٧) ص ١ - ١٣
- الكيف والكم واصلاح التعليم فى يوجوسلافيا
س ٦ - ع ٢ (يناير ١٩٥٤) ص ٦٨ - ٧١
- كيف يستغل المدرس الميل الى الجمع والاقتناء - بقلم محمد واصف حمص
س ٤ - ع ٢ (يناير ١٩٥٢) ص ٢٥ - ٣٠
- كيرك ، جريسون - العناصر الاساسية فى التربية الحديثة
س ٨ - ع ٤ (مايو ١٩٥٦) ص ٤ - ٩

ل

- لطفى محمود زكى - التلقائية فى فن الكبار
س ٤ - ع ٤ (مايو ١٩٥٢) ص ٧٥ - ٨٢
- اللجنة الولية لتعليم الكبار
س ٢ - ع ٣ (ابريل ١٩٥٠) ص ٩٥ - ٩٦
- اللجنة الوطنية اللبنانية للتربية والعلوم والثقافة - التقرير النهائى حلقة دراسات التربية من اجل التفاهم بين الامم للعدالة والسلام .
س ٨ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٥) ص ٩٠ - ١٠٠
- اللغة العربية فى المدرسة النموذجية ، عرض ونقد - بقلم حسن الحريرى
س ١ - ع ١ (يونيه ١٩٤٨) ص ٩١ - ٩٣
- اللغة فى المرحلة الاولى
س ٤ - ع ٤ (مايو ١٩٥٢) ص ٩٣ - ١٠٠

- اللغة القومية فى السياسة التعليمية الجديدة - بقلم محمد قبرى لطفى
س ٦ - ع ٢ (يناير ١٩٥٤) ص ٣٩ - ٤٤
- اللغة والفكر - عرض ونقد - بقلم عبد المجيد عطية
س ١ - ع ١ (يونية ١٩٤٨) ص ٨٣ - ٨٨
- لنتحرر منذ الآن - بقلم محمد فريد أبو حديد
س ٥ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٢) ص ١ - ٥
- لنتعلم من أطفالنا - بقلم عبد العزيز القوصى
س ١ - ع ١ (يونية ١٩٤٨) ص ٢٣ - ٣٦

م

- ما أفدته من رحلاتى فى مهنة التعليم - بقلم محمد ثابت
س ١ - ع ٣ (فبراير ١٩٤٩) ص ٦٤ - ٦٧
- ما الذى نستطيع عمله لنجعل التعليم حيا ؟
س ٢ - ع ٣ (ابريل ١٩٥٠) ص ١٦ - ٢٦
- ما المقصود بالطرق الفاعلية ؟
س ٣ - ع ١ (اكتوبر ١٩٥٠) ص ٣٣ - ٣٧
- ما هى التربية ؟ - بقلم توماس هنرى بريجز
س ٢ - ع ٢ (يناير ١٩٥٠) ص ٤٤ - ٥١
- مارتز ، ف. - مدرسة نموذجية فى امريكا
س ١ - ع ٢ (اكتوبر ١٩٤٨) ص ٦٥ - ٦٨
- ماريا منتسورى - أنظر منتسورى ، ماريا
- الماضى يبعث من جديد - عرض ونقد - بقلم محمد سعيد قبرى
س ١ - ع ١ (يونية ١٩٤٨) ص ٩٤ - ٩٧
- المباني المدرسية - بقلم يوسف العفيفى
س ١ - ع ٢ (اكتوبر ١٩٤٨) ص ٤٦ - ٥١
- المباني المدرسية فى بلجيكا
س ٣ - ع ٣ (ابريل ١٩٥١) ص ٢١
- المباني المدرسية ووظيفتها التعليمية - بقلم محمد خيرى حربى
س ٩ - ع ٢ (يناير ١٩٥٧) ص ٦٣ - ٦٩
- متى عقراوى - التربية الأساسية فى العالم العربى
س ٣ - ع ٢ (يناير ١٩٥١) ص ١٧ - ٢٧
- المجموعات فى دروس اللغة الانجليزية - بقلم محمود شكرى مصطفى
س ١ - ع ٢ (اكتوبر ١٩٤٨) ص ٦٩ - ٧٢

المجموعات فى دروس المطالعة

- س ٥ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٢) ص ٦٧-٧٣
محاولة فى تدريس الجغرافيا - بقلم حليم ابراهيم جريس
- س ١ - ع ٢ (اكتوبر ١٩٤٨) ص ٥٥ - ٦٠
محرم وهبى محمود - مقارنة بين التعليم الفنى والتعليم العام فى مصر
- س ١٠ - ع ٢ (يناير ١٩٥٨) ص ٤٩ - ٥٦
محمد أحمد المرشدى - امتحانات الشهادة الابتدائية فى اللغة العربية وأثرها فى طرق التدريس
- س ١ - ع ١ (يونية ١٩٤٨) ص ٥١ - ٥٩
محمد ثابت - ما أفدته من رحلاتى فى مهنة التعليم
- س ١ - ع ٣ (فبراير ١٩٤٩) ص ٦٤ - ٦٧
محمد جمال الدين مختار - كتب المواد الاجتماعية فى الجمهورية العربية المتحدة
- س ١٠ - ع ٣ (مارس ١٩٥٨) ص ٤٢ - ٥١
محمد جمال صقر - الدراسة بطريقة الجماعات
- س ٧ - ع ٣ (مايو ١٩٥٥) ص ٩ - ٣٤
- الطفل الخجول
- س ٦ - ع ٤ (مايو ١٩٥٤) ص ٤٥ - ٤٨
- الطفل والجماعة المدرسية
- س ٦ - ع ٣ (مارس ١٩٥٤) ص ٢٠ - ٢٦
- الفصل ظاهرة اجتماعية
- س ٦ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٣) ص ١ - ٨
- مدرسة دكرولى او « المدرسة التى تعد للحياة عن طريق الحياة »
- س ١٠ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٧) ص ٥٥ - ٦١
- مقومات التعليم فى المدرسة الروسية
- س ٨ - ع ٤ (مايو ١٩٥٦) ص ٧١ - ٧٧
محمد حامد - الحياة الاجتماعية والنشاط الحر
- س ٦ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٣) ص ٥٣ - ٥٩
- الميل للقراءة فى المرحلة الثانوية
- س ٨ - ع ٢ (يناير ١٩٥٦) ص ٦٨ - ٧٢
محمد حسين المخزنجى - بعض مشكلات التلاميذ فى المدرسة
- س ١ - ع ٣ (فبراير ١٩٤٩) ص ٧٨ - ٨١
- مناهج التعليم الثانوى وضرورة تركيزها فى خبرات التلاميذ
- س ٦ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٣) ص ٣٦ - ٤١

- محمد خليفة بركات - الاختبار الشخصي في اختيار المدرسين
 س ٤ - ع ٣ (مارس ١٩٥٢) ص ٨٤ - ٨٩
- اختيار التلاميذ لمختلف أنواع المدارس أو « التوجيه التعليمي »
 س ٧ - ع ٢ (يناير ١٩٥٥) ص ١٩ - ٢٦
- أرقام تتكلم
 س ١٠ - ع ٣ (مارس ١٩٥٨) ص ٥٢ - ٥٥
- أسباب التأخر الدراسي وعلاجه
 س ٨ - ع ٣ (مارس ١٩٥٦) ص ٣٧ - ٤٢
- استفتاء الإداريين
 س ٨ - ع ٤ (مايو ١٩٥٦) ص ٥٦ - ٦٤
- الأسس النفسية لتقدير الجمال
 س ٩ - ع ٢ (يناير ١٩٥٧) ص ٧٠ - ٧٨
- بحث في المشكلات النفسية في العمل الإداري
 س ٨ - ع ٤ (مايو ١٩٥٦) ص ٥٣ - ٥٦
- بحث مقارنة درجات أعمال السنة بـ درجات الامتحان التحريري بمدرستي الإبراهيمية والسنية الثانويتين
 س ٩ - ع ٢ (يناير ١٩٥٧) ص ٤٥ - ٤٩
- البطاقات المدرسية وتقدير التلاميذ
 س ٦ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٣) ص ٩ - ١٧
- تقرير عن زيارات لبعض المدارس الابتدائية ببني سويف
 س ٦ - ع ٢ (يناير ١٩٥٤) ص ٨٢ - ٨٨
- تقويم عمل المدرس
 س ٨ - ع ٢ (يناير ١٩٥٦) ص ٨ - ٢١
- تلاميذ الفصل في الزراعة
 س ٥ - ع ٤ (مايو ١٩٥٣) ص ٢٩ - ٣٢
- التوجيه التعليمي والمهني في التعليم الزراعي
 س ٩ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٦) ص ١٣ - ٢٠
- رأي التلاميذ في مدرستهم
 س ٩ - ع ٤ (مايو ١٩٥٧) ص ٩ - ١٧
- الشعور بالحب
 س ٦ - ع ٢ (يناير ١٩٥٤) ص ٩٤ - ٩٨
- ضعف المستوى الثقافي العام في خريجي جامعاتنا
 س ٤ - ع ٢ (يناير ١٩٥٢) ص ٣١ - ٣٦

- عش الخدأة يعلم التلاميذ
س ٣ - ع ٣ (ابريل ١٩٥١) ص ٧٢ - ٧٥
- الفصل فى جو سودانى
س ٤ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥١) ص ٨١ - ٨٤
- المستوى الثقافى تحريجى الجامعات
س ١٠ - ع ٢ (يناير ١٩٥٨) ص ١٥ - ٣٣
- مكتب بريد فى الفصل
س ٣ - ع ٤ (يولية ١٩٥١) ص ٨٥ - ٨٩
- موسم الربيع فى الفصل
س ٤ - ع ٤ (مايو ١٩٥٢) ص ١٠٥ - ١٠٧
- النظم الجديدة للامتحانات
س ١٠ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٧) ص ٩ - ١٤
- الهوايات العملية بالمدرسة الثانوية
س ٧ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٤) ص ٢٨ - ٣٤
- محمد خيرى حربى - آراء فى التربية الخلقية للأطفال
س ٦ - ع ٤ (مايو ١٩٥٤) ص ٨٨ - ٩٠
- اتجاهات السياسة التعليمية الجديدة
س ٩ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٦) ص ٦ - ١٢
- الارشاد والتوجيه النفسى فى حالات ذوى المواهب من
الأطفال
س ٨ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٥) ص ٤٣ - ٥١
- انى أكره القراءة
س ٥ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٢) ص ٧٧ - ٨٠
- تجربة للعناية بالتربية الخلقية ببعض المدارس التجريبية
بولاية كنتاكي
س ٦ - ع ٤ (مايو ١٩٥٤) ص ١٦ - ٢٢
- التطور الاجتماعى والاقتصادى والنفسى وأثره فى نمو
القرية المصرية ونضجها الاجتماعى
س ٧ - ع ٣ (مارس ١٩٥٥) ص ٤٧ - ٥١
- التوجيه الفنى فى المدرسة الابتدائية «رأى فى التفتيش»
س ٨ - ع ٢ (يناير ١٩٥٦) ص ١ - ٧
- دراسات فى التعليم الاجبارى ومراكز البحث والوثائق
التربوية
س ١٠ - ع ٣ (مارس ١٩٥٨) ص ٧ - ٢٠

- دور المعلم فى الميدانين الرياضى والاجتماعى
س ٨ - ع ٤ (مايو ١٩٥٦) ص ١١ - ١٦
- الرحلات والمعسكرات الدراسية
س ١٠ - ع ٤ (مايو ١٩٥٨) ص ١٢ - ١٩
- ساعة مع دكتور كارل روجرز
س ٥ - ع ٤ (مايو ١٩٥٣) ص ٦٠ - ٦٤
- سيكولوجية الاستقلال
س ٦ - ع ٣ (مارس ١٩٥٤) ص ١٦ - ١٩
- سيكولوجية الامتحانات فى مصر
س ٨ - ع ٣ (مارس ١٩٥٦) ص ١٧ - ٢٢
- سيكولوجية الآمية فى مصر
س ٧ - ع ٤ (مايو ١٩٥٥) ص ٥٧ - ٦٠
- الصلات النفسية
س ٩ - ع ٣ (مارس ١٩٥٧) ص ٥٦ - ٥٩
- المباني المدرسية ووظيفتها التعليمية
س ٩ - ع ٢ (يناير ١٩٥٧) ص ٦٣ - ٦٩
- المعلمون فى بلجيكا
س ١٠ - ع ٣ (مارس ١٩٥٨) ص ٦٨ - ٧٤
- المعلمون فى العالم « المعلمون فى سويسرا »
س ١٠ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٧) ص ١٥ - ٢٣
- من حالات علم التوافق الاجتماعى
س ٦ - ع ٢ (يناير ١٩٥٤) ص ٥٩ - ٦٣
- محمد سعيد قبرى - بعثتنا فى الخارج
س ٣ - ع ٣ (ابريل ١٩٥١) ص ٩ - ١٤
- الحفلات المدرسية ودلالاتها
س ٣ - ع ٤ (يوليه ١٩٥١) ص ٥٦ - ٥٩
- محمد سليمان شعلان - وسائل دراسة البيئة وكيف يستخدمها المدرس فى
تعليمه فى الفصل
- س ٩ - ع ٢ (يناير ١٩٥٧) ص ٢٢ - ٢٨
- محمد الشبيني - اتجاهات تجريبية فى التعليم الريفي
س ٤ - ع ٤ (مايو ١٩٥٢) ص ٢١ - ٢٩
- التجريب الفنى فى التعليم الريفي
س ٥ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٢) ص ٥٥ - ٦١
- التربية الفنية وعلاقتها بالتربية الاساسية
س ٦ - ع ٤ (مايو ١٩٥٤) ص ٣٢ - ٤٤

- التعليم الاساسى فى مدارس المرحلة الاولى
س ٦ – ٢ ع (يناير ١٩٥٤) ص ٥٣ – ٥٨
محمد شفيق غربال – ثلاثة كتب فى التربية للسير وتشرد لفنجستون
عرض ونقد
- س ١ – ٢ ع (اكتوبر ١٩٤٨) ص ٨٥ – ٨٩
– نظرات تاريخية فى الزيف المصرى
س ٥ – عدد خاص (١٩٥٣) ص ٥٥ – ٦٥
محمد صابر سليم – اتجاه فى تدريس العلوم
س ٥ – ١ ع (نوفمبر ١٩٥٢) ص ٤٥ – ٥٠
– اختباران موضوعيان فى الطبيعة والكيمياء ، للفرقة
الاولى الثانوية
س ٩ – ٣ ع (مارس ١٩٥٧) ص ٤٢ – ٥٥
– التربية الجمالية والتلوق الفنى فى تدريس العلوم
س ٨ – ٤ ع (مايو ١٩٥٦) ص ٤٦ – ٥٢
– تضامن المدرسة والمجتمع
س ٤ – ١ ع (نوفمبر ١٩٥١) ص ٣٤ – ٣٨
– صلاحية درجات اعمال السنة لتقدير التلاميذ
س ٩ – ٢ ع (يناير ١٩٥٧) ص ٣٣ – ٤٤
– العلوم فى المدرسة الابتدائية
س ٧ – ٣ ع (مارس ١٩٥٥) ص ٦١ – ٦٤
– العلوم فى المدرسة الابتدائية الراقية
س ٧ – ١ ع (نوفمبر ١٩٥٤) ص ٥٧ – ٦١
– عند ما يبتكر التلاميذ
س ٤ – ٢ ع (يناير ١٩٥٢) ص ٧٦ – ٨٠
– قصة مشروع
س ١ – ١ ع (يونيه ١٩٤٨) ص ٦٥ – ٦٩
محمد عبد الستار العزوني – رأى فى التربية الدينية
س ٥ – ٤ ع (مايو ١٩٥٣) ص ١٣ – ١٦
– فكرة وخطة فيوجوه النشاط الثقافى للدرسى اللغة العربية
« محاولة فى مدرسة الاورمان النموذجية الاعدادية »
س ٧ – ٣ ع (مارس ١٩٥٥) ص ٨٦ – ٩٢
محمد عثمان طنطاوى – السينما تتحدى جهود المربين
س ٣ – ٢ ع (يناير ١٩٥١) ص ٤٩ – ٥٢
محمد على مصطفى – آداب المهنة
س ٢ – ٣ ع (ابريل ١٩٥٠) ص ٧٤ – ٧٨

محمد عماد الدين اسماعيل - الاضطراب النفسي والعلاج النفسي والطب
 س ٨ - ع ٤ (مايو ١٩٥٦) ص ٦٥ - ٧٠
 محمد عوض محمد - اليونسكو ، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة
 س ١ - ع ٣ (فبراير ١٩٤٩) ص ٣٤ - ٤٣
 محمد فريد أبو حديد - حول قرارات مؤتمر التعليم العام عن التعليم الاجبارى
 وإطالة مدته

س ٤ - ع ٣ (مارس ١٩٥٢) ص ١ - ١١
 - رأى فى نشر التعليم

س ١ - ع ١ (يونيه ١٩٤٨) ص ٤٣ - ٤٧
 - ضرورة التجارب التعليمية

س ٤ - ع ٤ (مايو ١٩٥٢) ص ١٤ - ٢٠
 - لتتحرر منذ الآن

س ٥ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٢) ص ١ - ٥
 - معركة التعليم

س ٥ - ع ٤ (مايو ١٩٥٣) ص ١ - ١٢
 محمد فهمى أمين - الاحصاء ومشكلات التربية والتعليم
 (١) مشكلة كثرة تغييب المدرسات

س ٩ - ع ٤ (مايو ١٩٥٧) ص ٦٥ - ٧٠

محمد فؤاد جلال - استخدام السينما فى التعليم

س ١ - ع ٣ (فبراير ١٩٤٩) ص ٤٤ - ٥٣
 - استقرار المدرسة الثانوية واستقلالها

س ٢ - ع ٤ (يوليه ١٩٥٠) ص ١ - ٩
 - الامتحان

س ٣ - ع ٤ (يوليه ١٩٥١) ص ٤٣ - ٤٧
 - أهداف التعليم الريفى ..

س ٣ - ع ٢ (يناير ١٩٥١) ص ١٢ - ١٦
 - الدرس

س ١ - ع ٢ (اكتوبر ١٩٤٨) ص ١٨ - ٢٣
 - العلوم العامة

س ٢ - ع ١ (اكتوبر ١٩٤٩) ص ٢١ - ٢٦
 - الغاية والوسيلة فى التعليم

س ١ - ع ١ (يونيه ١٩٤٨) ص ٧ - ١٤
 - مشكلة المدرسة الثانوية فى مصر

س ٢ - ع ٣ (ابريل ١٩٥١) ص ١ - ١٠

- نقد وتعليق

س ١ - ع ٤ (يوليه ١٩٤٩) ص ١٤ - ٢١

- الوظيفة الاجتماعية للتربية

س ٥ - عدد خاص (١٩٥٣) ص ٣٨ - ٤٦

- وظيفة المدرسة الثانوية وكيف تؤديها

س ٣ - ع ١ (اكتوبر ١٩٥٠) ص ٢٠ - ٣٠

محمد قدرى لطفى - استعداد الطفل لتعلم القراءة ، مظاهره ومقاييسه

س ٢ - ع ١ (اكتوبر ١٩٤٩) ص ٥٧ - ٦٢

- التربية الدينية فى المرحلة الاولى

س ٤ - ع ٣ (مارس ١٩٥٢) ص ٥٩ - ٦٦

- دروس فى التعبير فى المدرسة الابتدائية

س ٣ - ع ٣ (ابريل ١٩٥١) ص ٣٤ - ٤١

- طرق تعليم القراءة للمبتدئين - عرض ونقد

س ٩ - ع ٣ (مارس ١٩٥٧) ص ١ - ١٦

- كتب المطالعة فى المدارس المصرية ، عيوبها والابحاث اللازمة لاصلاحها

س ٢ - ع ٣ ، ٤ (ابريل ، يوليه ١٩٥٠) ص

٣٣ - ٤٥ ، ص ٤١ - ٥١ ، س ٣ - ع ١ (اكتوبر

١٩٥٠) ص ٨٢ - ٩٤

- اللغة القومية فى السياسة التعليمية الجديدة

س ٦ - ع ٢ (يناير ١٩٥٤) ص ٣٩ - ٤٤

- المطالعة الصامتة ..

س ٣ - ع ٢ (يناير ١٩٥١) ص ٨١ - ٨٦

- الوظيفة الاجتماعية للغة

س ٤ - ع ٢ (يناير ١٩٥٢) ص ٥٩ - ٦٦

محمد كامل النحاس - الطلبة الغرباء الذين يقيمون فى أسيوط

س ٦ - ع ٣ ، ٤ (مارس ، مايو ١٩٥٤) ص

٨٨ - ١٠٠ ، ص ٧٢ - ٨٠

- مشكلات المجتمع المصرى ودور المدرسة الابتدائية فى مواجهتها

س ٨ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٥) ص ٢٣ - ٣٥

- نظام التعليم فى العراق

س ١ - ع ٣ (فبراير ١٩٤٩) ص ٨١ - ٨٧

محمد محمود رضوان - تقرير عن زيارات لبعض المدارس الابتدائية ببني سويف

س ٦ - ع ٢ (يناير ١٩٥٤) ص ٨٢ - ٨٨

محمد مهدي علام - مقدمة

س ١ - ع ٤ (يوليه ١٩٤٩) ص ٣ - ١٣
 محمد نسيم رافت - أسباب سوء نتيجة امتحان الشهادة الثانوية العامة لسنة
 ١٩٥٥ - ١٩٥٦

س ٩ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٦) ص ٥٣ - ٩٦
 - بحث في أسباب غياب التلاميذ في المدارس الثانوية في
 الشهرين الآخرين من السنة

س ٩ - ع ٤ (مايو ١٩٥٧) ص ١٨ - ٦٤
 محمد الهادي عفيفي - التربية بين القومية والعالية
 س ٨ - ع ٢ ، ٣ (يناير ، مارس ١٩٥٦) ص
 ٥٠ - ٥٧ ، ص ٧٠ - ٧٩

محمد واصف حمص - استغلال الميل الى الجمع في طريقة المشروعات
 س ٤ - ع ٣ (مارس ١٩٥٢) ص ٩٠ - ٩٦
 - الاسلوب العمل في تدريس التاريخ بالمدرسة الاعدادية
 س ٨ - ع ٣ (مارس ١٩٥٦) ص ٢٣ - ٣١
 - كيف يستغل المدرس الميل الى الجمع والاقتناء
 س ٤ - ع ٢ (يناير ١٩٥٢) ص ٢٥ - ٣٠
 - المدرسة والبيئة ، أمثلة عملية من مدرسة الاورمان
 النموذجية الاعدادية

س ٧ - ع ٣ (مارس ١٩٥٥) ص ٥٢ - ٦٠
 - المواد الاجتماعية وطريقة المشروعات

س ٤ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥١) ص ٨٤ - ٩٦
 محمود البسيوني - أسرار الخبرة في تدريس الفن

س ٨ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٥) ص ٥٢ - ٥٨
 - الخطة في تعليم الفن

س ٦ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٣) ص ٣٠ - ٣٥
 - التربية الفنية في حلقة اليونسكو

س ٤ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥١) ص ٦٢ - ٦٨
 - طريقة لتنمية الفن عند المراهقين

س ١٠ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٧) ص ٣٠ - ٣٨
 - العمل الجمعي في تعليم الفنون

س ٤ - ع ٣ (مارس ١٩٥٢) ص ٦٧ - ٧٣
 - مشكلة الصنعة في تدريس الفن

س ٩ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٦) ص ٤٦ - ٥٢

– الموضوع فى تدريس الفن

س ٧ – ع ٣ (مارس ١٩٥٥) ص ٦٥ – ٧١

محمود توفيق حفاوى – اتجاهات الاصلاح الريفى فى بلاد الشرق العربى

س ٥ – عدد خاص (١٩٥٣) ص ٩٧ – ١٢٤

محمود شكرى مصطفى – المجموعات فى دروس اللغة الانجليزية

س ١ – ع ٢ (اكتوبر ١٩٤٨) ص ٦٩ – ٧٢

محمود عثمان طنطاوى – النظام داخل الفصل

س ٣ – ع ٢ (يناير ١٩٥١) ص ٦٨ – ٦٩

محمود مهدي استانبولى – التعليم فى العالم العربى

س ٣ – ع ٤ (يوليه ١٩٥١) ص ٦٠ – ٦١

محو الامية والتربية الاساسية – بقلم ا. ج. هيوذ

س ٢ – ع ٤ (يوليه ١٩٥٠) ص ٥٢ – ٥٦

مختار حمزة – التأخر الدراسى فى الرياضة

س ٤ – ع ١ (نوفمبر ١٩٥١) ص ٧٠ – ٧٧

– التأخر الدراسى لتلاميذ المدارس الثانوية فى مصر

س ٨ – ع ٤ (مايو ١٩٥٦) ص ٢٥ – ٣٩

– التذكارات وقيمتها من النواحي التربوية والنفسية

س ١٠ – ع ٤ (مايو ١٩٥٨) ص ٣٩ – ٤٣

– تربية الذات

س ٩ – ع ١ (نوفمبر ١٩٥٦) ص ٣٦ – ٣٩

– تقدير المدرس (تقدير كفاءته)

س ٩ – ع ٣ (مارس ١٩٥٧) ص ٢٨ – ٤١

– دراسة بعض الحالات الفردية لتلاميذ متأخرين فى

التحصيل الدراسى

س ٤ – ع ٢ (يناير ١٩٥٢) ص ٨١ – ٩٠

– العلاقات الانسانية فى الجهاز التعليمى

س ١٠ – ع ٣ (مارس ١٩٥٨) ص ٢١ – ٢٧

– فى توجيه الشباب الجامعى ، اعداد قادة مصر الغد

س ٧ – ع ٢ (يناير ١٩٥٥) ص ٣٨ – ٤١

– مشكلات الشباب المصرى

س ٨ – ع ٣ (مارس ١٩٥٦) ص ٤٣ – ٤٩

– المعسكرات الريفية لطلبة وطالبات المدارس الثانوية

س ٧ – ع ٤ (مايو ١٩٥٥) ص ٧٠ – ٧٤

– وحدة الرياضة

س ٥ – ع ١ (نوفمبر ١٩٥٢) ص ٢٦ – ٣٢

المخزنجي – أنظر محمد حسين المخزنجي

مخلوف – أنظر عبد الرؤوف مخلوف

مدارس التعليم المتوسط والثانوي – بقلم عبد الرحمن عجيز

س ١ – ع ٣ (فبراير ١٩٤٩) ص ٨٧ – ٨٨

مدارس الحضارة والبيئة الثقافية – بقلم ماريا منتسوري

س ٣ – ع ٤ (يولييه ١٩٥١) ص ٢ – ٧

المدارس الخاصة الانجليزية والمستقبل – بقلم وليم هاملتن فايف

س ٦ – ع ٢ (يناير ١٩٥٤) ص ٤٥ – ٥٢

مدارس دنفر بأمريكا – بقلم عبد العزيز السيد ابراهيم

س ٢ – ع ٢ (يناير ١٩٥٠) ص ٢٤ – ٣١

مدارس للآباء

س ٤ – ع ٢ (يناير ١٩٥٢) ص ٣٦

مدارس المعلمين الريفية ومناهجها – بقلم خطاب عطية

س ٦ – ع ٤ (مايو ١٩٥٤) ص ٤٩ – ٥٥

المدارس النموذجية ورسالتها – بقلم الدمرداش عبد المجيد سرحان

س ١٠ – ع ٤ (مايو ١٩٥٨) ص ٣٤ – ٣٨

مدام منتسوري تتحدث الى المعلمين

س ١ – ع ٢ (اكتوبر ١٩٤٨) ص ١ – ٤

المدخل الى التربية التجريبية – تأليف عبد الله عبد الدايم –

تعليق – بقلم مصطفى كامل بدران

س ٧ – ع ٣ (مارس ١٩٥٥) ص ٧١

المدرس وعلاقته بتلميذه – بقلم عبد العزيز القوصي

س ٣ – ع ٣ (ابريل ١٩٥١) ص ٢٢ – ٢٦

المدرسة الثانوية في الاتحاد السوفييتي – اعداد مركز الوثائق التربوية

س ١٠ – ع ١ (نوفمبر ١٩٥٧) ص ٣٩ – ٤٣

مدرسة دكرولي أو « المدرسة التي تعد للحياة عن طريق الحياة »

بقلم محمد جمال صقر

س ١٠ – ع ١ (نوفمبر ١٩٥٧) ص ٥٥ – ٦١

مدرسة دولية في كوبنهاجن

س ٣ – ع ١ (اكتوبر ١٩٥٠) ص ٩٤ – ٩٦

المدرسة في مجتمع ديمقراطي – بقلم الدمرداش عبد المجيد سرحان

س ٤ – ع ٤ (مايو ١٩٥٢) ص ٣٧ – ٤٣

مدرسة في معسكر

- س ١ - ع ١ (يونيو ١٩٤٨) ص ٦٠ - ٦٥
مدرسة القرية ودور المعلم فيها - بقلم رمزية الغريب
- س ٧ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٤) ص ٤٩ - ٥٦
مدرسة المعلمين الريفية - بقلم ابراهيم عصمت مطاوع
- س ٢ - ع ٤ (يوليو ١٩٥٠) ص ٦٦ - ٧٢
مدرسة نموذجية في أمريكا - بقلم ف. مارتز
- س ١ - ع ٢ (اكتوبر ١٩٤٨) ص ٦٥ - ٦٨
المدرسة والبيئة ، أمثلة عملية من مدرسة الاورمان النموذجية الاعدادية
بقلم محمد واصف حمص

س ٧ - ع ٣ (مارس ١٩٥٥) ص ٥٢ - ٦٠

المدرسة ومهمتها

- س ١ - ع ٤ (يوليو ١٩٤٩) ص ٤٥ - ٥١
مذكرة ايضاحية لمشروع قانون التعليم الابتدائي
- س ٥ - ع ٤ (مايو ١٩٥٣) ص ٩١ - ٩٧
المذكرة الايضاحية لمشروع قانون التعليم الاولى
- س ١ - ع ٣ (فبراير ١٩٤٩) ص ١٠٢ - ١٠٩
مذكرة ايضاحية لمشروع القانون الخاص بالتعليم الثانوى
- س ٥ - ع ٤ (مايو ١٩٥٣) ص ٩٨ - ١٠٢
مذكرة عن النظام الذى يتبع للحصول على الكتب المدرسية
- س ٢ - ع ١ (اكتوبر ١٩٤٩) ص ١٠١ - ١٠٩
مراكز التوجيه المهني في بعض البلاد الاوربية - اعداد مركز الوثائق التربوية
- س ١٠ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٧) ص ٢٤ - ٢٩
المرشدى - أنظر محمد أحمد المرشدى
- مركز التربية الاساسية للبلاد العربية - بقلم عبد السميع حربلى
- س ٦ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٣) ص ٢٠ - ٢٩
المركز الدولى للتربية الاساسية فى العالم العربى بسرس الليان
- برنامج التدريب فى المركز بين ديسمبر ١٩٥٢ و اكتوبر ١٩٥٤
- س ٥ - عدد خاص (١٩٥٣) ص ١٣٥ - ١٤٠
المركز الدولى للتعليم الاساسى بسرس الليان - بقلم سليمان حزين
- س ٤ - ع ٤ (مايو ١٩٥٢) ص ٤٤ - ٥٠

مركز الوثائق التربوية

- حقائق عن التعليم الثانوى فى اسبانيا - اعداد زينب
محرز

س ١٠ - ع ٢ (يناير ١٩٥٥) ص ٦٧ - ٦٨

- الدفاع المدنى كوسيلة من وسائل التعبئة القومية
س ١٠ – ع ١ (نوفمبر ١٩٥٧) ص ٦٢ – ٦٤
- المدرسة الثانوية فى الاتحاد السوفييتى
س ١٠ – ع ١ (نوفمبر ١٩٥٧) ص ٣٩ – ٤٣
- مراكز التوجيه المهنى فى بعض البلاد الاوربية
س ١٠ – ع ١ (نوفمبر ١٩٥٧) ص ٢٤ – ٢٩
- مساهمة التلاميذ فى الدرس – بقلم احمد محمود طنطاوى
س ٤ – ع ١ (نوفمبر ١٩٥١) ص ٧٨ – ٨٠
- مستقبل التعليم النظرى فى مصر – بقلم عبد العزيز القوصى
س ١٠ – ع ١ (نوفمبر ١٩٥٧) ص ١ – ٨
- المستوى الثقافى لخريجى الجامعات – بقلم محمد خليفة بركات
س ١٠ – ع ٢ (يناير ١٩٥٨) ص ١٥ – ٣٣
- المستويات والوسائل التعليمية فى المدارس الثانوية الفنية ومدارس المعلمين
العامة – بقلم حسن مصطفى
س ٧ – ع ٣ (مارس ١٩٥٥) ص ٧٩ – ٨٥
- مسئولية المدرسة الابتدائية فى الوقت الحاضر – بقلم الدمرداش عبدالمجيد سرحان
س ٧ – ع ٣ (مارس ١٩٥٥) ص ٣٥ – ٤١
- مشاكل الاطفال ومتاعب الآباء – عرض ونقد – بقلم أبو الفتوح رضوان
س ٢ – ع ٤ (يوليه ١٩٥٠) ص ٩٢ – ٩٦
- مشروع اعلام اللول العربية – بقلم فوزى سعد
س ٥ – ع ١ (نوفمبر ١٩٥٢) ص ٧٤ – ٧٦
- مشروع الجامعات – بقلم عبد العظيم دسوقي
س ٦ – ع ١ (نوفمبر ١٩٥٣) ص ٨٥ – ٨٧
- مشروع قانون بتنظيم المدارس الابتدائية، وامتحان شهادة الدراسة الابتدائية
س ١ – ع ١ (يونيه ١٩٤٨) ص ٩٨ – ١٠٤
- مشروع قانون بتنظيم المدارس الثانوية وامتحان شهادتى الدراسة المتوسطة
والثانوية
س ١ – ع ١ (يونيه ١٩٤٨) ص ١٠٥ – ١٢٢
- مشروع قانون التعليم الاول الجديد
س ١ – ع ٣ (فبراير ١٩٤٦) ص ٩٤ – ١٠٢
- مشكلات التعليم الابتدائى وسياسة حكومة الثورة ازاءها – بقلم عبد العزيز
القوصى
س ٨ – ع ١ (نوفمبر ١٩٥٥) ص ١٦ – ٢٢

مشكلات التعليم الثانوى فى مصر - بقلم عباس مصطفى عمار

س ١ - ع ١ (يونية ١٩٤٨) ص ١٥ - ٢٠

مشكلات الشباب المصرى - بقلم مختار حمزة

س ٨ - ع ٣ (مارس ١٩٥٦) ص ٤٣ - ٤٩

مشكلات الشباب وكيف يكون مواطنا صالحا - بقلم عبد العزيز سليمان شادى

س ٢ - ع ٣ (ابريل ١٩٥٠) ص ١١ - ١٥

المشكلات فى تدريس المواد الاجتماعية - بقلم عبد اللطيف فؤاد ابراهيم

س ٥ - ع ١ ، ٤ (نوفمبر ١٩٥٢ ، مايو ١٩٥٣)

ص ٣٣ - ٣٩ ، ص ١٧ - ٢٨

مشكلات المجتمع المصرى ودور المدرسة الابتدائية فى مواجهتها - بقلم محمد كامل النحاس

س ٨ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٥) ص ٢٣ - ٣٥

مشكلات المدرس العملية

س ٣ - ع ٢ (يناير ١٩٥١) ص ٧٠

المشكلات النفسية فى العمل الادارى - بقلم محمد خليفة بركات

س ٨ - ع ٤ (مايو ١٩٥٦) ص ٥٣ - ٥٦

المشكلات النفسية فى المدرسة الثانوية - بقلم عبد العزيز القوصى

س ٣ - ع ١ (اكتوبر ١٩٥٠) ص ١٢ - ٢٠

المشكلات النفسية فى الميدان التعليمى

س ١ - ع ٢ (اكتوبر ١٩٤٨) ص ٢٣ - ٢٦

مشكلة ازدحام الفصول

س ٣ - ع ٣ (ابريل ١٩٥١) ص ٨٨ - ٩٣

مشكلة الصنعة فى تدريس الفن - بقلم محمود البسيونى

س ٩ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٦) ص ٤٦ - ٥٢

مشكلة الطريقة ، ملخص محاضرة لجورج جرين

س ٣ - ع ٣ (ابريل ١٩٥١) ص ٥٩ - ٦٦

مشكلة كثرة تغيب المدرسات - بقلم محمد فهمى امين

س ٩ - ع ٤ (مايو ١٩٥٧) ص ٦٥ - ٧٠

مشكلة المدرسة الثانوية فى مصر - بقلم محمد فؤاد جلال

س ٢ - ع ٣ (ابريل ١٩٥٠) ص ١ - ١٠

مصطفى عمار - نظام التعليم العام بالدمرك

س ٣ - ع ٢ (يناير ١٩٥١) ص ٣٣ - ٤٢

مصطفى فهمى - أثر البيئة فى الاضطرابات النفسية

س ٤ - ع ٢ (يناير ١٩٥٢) ص ٣٧ - ٤٠

- بعض نتائج قياس الذكاء في مدارس المرحلة الاولى ودلالاتها التطبيقية

س ٧ - ع ٣ (مايو ١٩٥٥) ص ٤٥ - ٥٦

- ضعف البصر بين تلاميذ مدارس المرحلة الاولى

س ٧ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٤) ص ٦٢ - ٧١

- الطفل في المدرسة

س ٥ - ع ٤ (مايو ١٩٥٣) ص ٤٤ - ٤٨

- كيف تدرس مراحل النمو بمدارس المعلمين

س ٩ - ع ٢ (يناير ١٩٥٧) ص ١ - ١٣

- معهد علاج عيوب النطق والكلام بالدمركة

س ٣ - ع ٣ (ابريل ١٩٥١) ص ٢٧ - ٣٣

- نظام التعليم العام بالسويد

س ٤ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥١) ص ٤٠ - ٤٥

- نظام التعليم العام في ايطاليا وما يعترضه من صعوبات

س ٦ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٣) ص ١٨ - ١٩

- نظام التعليم في تركيا الحديثة

س ٦ - ع ٢ (يناير ١٩٥٤) ص ٨٩ - ٩٣

- نظام التعليم في هولندا

س ٣ - ع ٤ (يولية ١٩٥١) ص ٤٨ - ٥٥

مصطفى كامل بدران - المدخل الى التربية التجريبية - تأليف عبد الله

عبد الدايم - عرض ونقد

س ٧ - ع ٣ (مارس ١٩٥٥) ص ٧١

المصطلحات الحسابية وتدريسها - بقلم أحمد أبو العباس

س ٨ ، ع ٤ (مايو ١٩٥٦) ص ٤٠ - ٤٥

مطاردة « فنسنت جرينواي »

س ٤ - ع ٤ (مايو ١٩٥٢) ص ٥٨ - ٦٦

المطالعة الصامتة ، طبيعتها وأهميتها وطريقة تدريسها - بقلم محمد قدرى لطفى

س ٣ - ع ٢ (يناير ١٩٥١) ص ٨١ - ٨٦

مطاوع - أنظر ابراهيم عصمت مطاوع

معركة التعليم - بقلم محمد فريد أبو حديد

س ٥ - ع ٤ (مايو ١٩٥٣) ص ١ - ١٢

المعسكرات الريفية لطلبة وطالبات المدارس الثانوية - بقلم مختار حمزة

س ٧ - ع ٤ (مايو ١٩٥٥) ص ٧٠ - ٧٤

المعلم

س ١ - ع ٤ (يولية ١٩٤٩) ص ٥٢ - ٥٨

المعلمون فى بلجيكا - بقلم محمد خيرى حربى

س ١٠ - ع ٣ (مارس ١٩٥٨) ص ٦٨ - ٧٤

المعلمون فى العالم - بقلم محمد خيرى حربى

س ١٠ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٧) ص ١٥ - ٢٣

معهد علاج عيوب النطق والكلام بالانمركة - بقلم مصطفى فهمى

س ٣ - ع ٣ (ابريل ١٩٥١) ص ٢٧ - ٣٣

مغاريوس - أنظر صموئيل مغاريوس

الفتش والمدرس

س ٣ - ع ١ (أكتوبر ١٩٥٠) ص ٥٦ - ٦٠

مقارنة بين التعليم الفنى والتعليم العام فى مصر - بقلم محرم وهبى محمود

س ١٠ - ع ٢ (يناير ١٩٥٨) ص ٤٩ - ٥٦

مقترحات بشأن ما يتبع عند وضع أسئلة الامتحانات

اعداد مكتب المستشار الفنى

س ٨ - ع ٣ (مارس ١٩٥٦) ص ٩٢ - ٩٦

مقومات التعليم فى المدرسة الروسية - بقلم محمد جمال صقر

س ٨ - ع ٤ (مايو ١٩٥٦) ص ٧١ - ٧٧

مكافحة الامية - عرض للمشكلة

س ٥ - عدد خاص (١٩٥٣) ص ١٢٥ - ١٣٤

مكتب بريد فى الفصل - بقلم محمد خليفة بركات

س ٣ - ع ٤ (يولية ١٩٥١) ص ٨٥ - ٨٩

مكتب سياحة فى الفصل

س ٣ - ع ٣ (ابريل ١٩٥١) ص ٧٦ - ٧٧

مكتب المستشار الفنى - مقترحات بشأن ما يتبع عند وضع أسئلة الامتحانات

س ٨ - ع ٣ (مارس ١٩٥٨) ص ٩٢ - ٩٦

أنظر أيضا : ادارة البحوث الفنية ، مركز الوثائق التربوية

مكتبات الفصول فى المدرسة النموذجية

س ١ - ع ١ (يوتية ١٩٤٨) ص ٦٩ - ٧٤

المكتبات فى التربية الاساسية - بقلم دورثى وليمز

س ٥ - عدد خاص (١٩٥٣) ص ٣٠ - ٣٧

المكتبات المدرسية - بقلم حسن رشاد

س ٢ - ع ٢ (يناير ١٩٥٠) ص ٩٤ - ٩٩

المكتبات وخدماتها الخاصة للمطالعين

س ٦ - ع ٣ (مارس ١٩٥٤) ص ٦١ - ٦٤

المكتبة العامة في خدمة الاطفال والمراهقين

س ٣ - ع ٣ (ابريل ١٩٥١) ص ٨١ - ٨٤

المكتبة في خدمة الكبار والشيخوخ

س ٦ - ع ٢ (يناير ١٩٥٤) ص ٦٤ - ٦٧

من حالات عدم التوافق الاجتماعى - بقلم محمد خيرى حربى

س ٦ - ع ٢ (يناير ١٩٥٤) ص ٥٩ - ٦٣

من عجائب المقدره الحسابية ، نقد وتعليق - بقلم محمد خليفة بركات

س ٦ - ع ٤ (مايو ١٩٥٤) ص ٦٨ - ٧١

مناهج التعليم الثانوى وضرورة تركيزها في خبرات التلاميذ

بقلم محمد حسين المخزنجى

س ٦ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٣) ص ٣٦ - ٤١

المناهج الجديدة وبعض المشكلات المتعلقة بها - بقلم يوسف صلاح الدين قطب

س ٦ - ع ٢ (يناير ١٩٥٤) ص ٧ - ١٢

المناهج الدراسية بين التنظيم المنطقى والتنظيم السيكولوجى - بقلم

المرداس عبد المجيد سرحان

س ٨ - ع ٢ (يناير ١٩٥٦) ص ٣٣ - ٤١

مناهج مدارس المعلمين والمعلمات العامة - بقلم عبد اللطيف فؤاد ابراهيم

س ٨ - ع ٣ (مارس ١٩٥٦) ص ٨ - ١٦

المناهج والاساليب في المرحلة التعليمية الاولى

س ٤ - ع ٢ (يناير ١٩٥٢) ص ١٣ - ١٩

المناهج والسياسة التعليمية الجديدة

س ٦ - ع ٢ (يناير ١٩٥٤) ص ١ - ٦

المناهج وكيف تحقق السياسة التعليمية الجديدة

س ٦ - ع ٢ (يناير ١٩٥٤) ص ٢١ - ٤٤

منتسورى ، ماريا - مدارس الحضارة والبيئة الثقافية

س ٣ - ع ٤ (يولية ١٩٥١) ص ٢ - ٧

منطق الاطفال فى الفنون - بقلم يوسف العفيفى

س ١ - ع ١ (يونيه ١٩٤٨) ص ٤٧ - ٥٠

منطق النحو ومنطق الطفل - بقلم عبد العزيز القوصى

س ١ - ع ٢ (أكتوبر ١٩٤٨) ص ٣٧ - ٤٠

منهج الجغرافيا فى السنوات الثلاث الاولى من التعليم الثانوى

بقلم نجيب محمود زكى

س ٤ - ع ٤ (مايو ١٩٥٢) ص ٨٣ - ٩٢

- منهج الجغرافيا والكتب الجديدة - بقلم أحمد البدوي
س ٨ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٥) ص ٨٧ - ٨٩
- المنهج والكتاب في تدريس التاريخ - بقلم عبد الحميد البطريق
س ٢ - ع ٤ (يولية ١٩٥٠) ص ٧٣ - ٧٦
- منير كامل - نحو سياسة أفضل لبناء المناهج المدرسية
س ٦ - ع ٤ (مايو ١٩٥٤) ص ٢٣ - ٣١
- س ٧ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٤) ص ١٨ - ٢٧
- وظيفة المفتش في المدرسة الابتدائية
س ٨ - ع ٢ (يناير ١٩٥٦) ص ٢٢ - ٢٦
- مهدي علام - أنظر محمد مهدي علام
مواجهة مشكلات التعليم - بقلم أحمد محمود طنطاوى
س ٦ - ع ٤ (مايو ١٩٥٤) ص ٨ - ١٥
- المواد الاجتماعية في المدرسة الابتدائية - بقلم أبو الفتوح رضوان
س ٧ - ع ٢ (يناير ١٩٥٥) ص ٤٩ - ٥٦
- المواد الاجتماعية في المدرسة الابتدائية الراقية - بقلم عبد اللطيف فؤاد ابراهيم
س ٧ - ع ٣ (مارس ١٩٥٥) ص ٧٢ - ٧٨
- المواد الاجتماعية في منهج المدرسة الابتدائية الحالى بمصر
بقلم عبد اللطيف فؤاد ابراهيم
س ٧ - ع ٤ (مايو ١٩٥٥) ص ٧٥ - ٨٤
- المواد الاجتماعية وطريقة المشروعات - بقلم محمد واصف حمصى
س ٤ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥١) ص ٨٤ - ٩٦
- المواد الاضافية في التعليم الثانوى - بقلم أحمد أبو العباس
س ٩ - ع ٣ (مارس ١٩٥٧) ص ٢٤ - ٢٧
- مواد الدراسة على بساط البحث
س ٤ - ع ٤ (مايو ١٩٥٢) ص ١٠١ - ١٠٤
- مؤتمر التعليم الالزامى المجانى للول العربية ٠٠٠ - توصيات المؤتمر
س ٧ - ع ٢ (يناير ١٩٥٥) ص ٦١ - ٩٦
- مؤتمر التعليم الفنى والمهنى للول العربية ٠٠٠ - التوصيات العامة النهائية
للمؤتمر
س ١٠ - ع ٢ (يناير ١٩٥٨) ص ٥٧ - ٦٦
- المؤتمر الثقافى العربى الثانى
س ٣ - ع ١ (أكتوبر ١٩٥٠) ص ١ - ١١
- المؤتمر الثقافى العربى الثالث - تقرير عن المؤتمر
س ١٠ - ع ٢ (يناير ١٩٥٨) ص ٦٩ - ٧٩

المؤتمر الدولي الثاني عشر للتعليم العام

س ٢ - ع ١ (أكتوبر ١٩٤٩) ص ١٢٢ - ١٢٨

المؤتمر الدولي السادس عشر للتعليم العام يقرر ميثاق « حقوق المعلم »
بقلم بلور روسلو

س ٦ - ع ٣ (مارس ١٩٥٤) ص ٢٧ - ٣٦

المؤتمر الدولي السادس عشر للتعليم العام - توصيتان بشأن تدريب واعتماد
معلمي المدارس الابتدائية

س ٧ - ع ٣ (مارس ١٩٥٤) ص ٣٧ - ٦٠

موريس كولومبان - أنظر كوموبان ، موريس

موسم الربيع في الفصل - بقلم محمد خليفة بركات

س ٤ - ع ٤ (مايو ١٩٥٢) ص ١٠٥ - ١٠٧

الموضوع في تدريس الفن - بقلم محمود البسيوني

س ٧ - ع ٣ (مارس ١٩٥٥) ص ٦٥ - ٧١

الميل للقراءة في المرحلة الثانوية - بقلم محمد حامد

س ٨ - ع ٢ (يناير ١٩٥٦) ص ٦٨ - ٧٢

ميول الاطفال وكيف تستفيد من دراستها - بقلم الدمرداش عبد المجيد سرحان

س ٢ - ع ١ (أكتوبر ١٩٤٩) ص ٣٤ - ٤٠

ن

نادي مدرسي - بقلم خليل السيد

س ١ - ع ٢ (أكتوبر ١٩٤٨) ص ٥٣ - ٥٤

الناظر كقائد - بقلم احمد محمود طنطاوي

س ٨ - ع ٢ (يناير ١٩٥٦) ص ٢٧ - ٣٢

الناظر المثالي في نظر معلمة أمريكية

س ٤ - ع ٢ (يناير ١٩٥٢) ص ٦٧ - ٦٩

نجيب يوسف بدوي - الجشتالت وتدریس الجغرافية الاقليمية

س ٢ - ع ١ (أكتوبر ١٩٤٩) ص ٤٠ - ٤٥

الطريقة الشبكية والطريقة الوظيفية في تدريس
الجغرافية

س ٩ - ع ٣ (مارس ١٩٥٧) ص ٦٧ - ٦٨

الطريقة العلمية في تدريس الجغرافية

س ٧ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٤) ص ٧٢ - ٨١

— منهج الجغرافيا في السنوات الثلاث الاولى من التعليم
الثانوى

س ٤ — ٤ ع (مايو ١٩٥٢) ص ٨٣ — ٩٢

نحو سياسة افضل لبناء المناهج المدرسية — بقلم منير كامل

س ٦ — ٤ ع (مايو ١٩٥٤) ص ٢٣ — ٣١ ،

س ٧ — ٣ ع (نوفمبر ١٩٥٤) ص ١٨ — ٢٧

النشاط الجمعى في المدرسة — ملخص مقال — بقلم الاستاذ هامل

س ٢ — ٢ ع (يناير ١٩٥٠) ص ٣٢ — ٣٩

نصيب الجغرافيا في معسكر دراسى — بقلم حليم ابراهيم جريس

س ٢ — ٢ ع (يناير ١٩٥٠) ص ٧٩ — ٨٦

نظام التعليم العام بالدانمركة — بقلم مصطفى عمار

س ٣ — ٢ ع (يناير ١٩٥١) ص ٣٣ — ٤٢

نظام التعليم العام في السويد — بقلم مصطفى فهمى

س ٤ — ١ (نوفمبر ١٩٥١) ص ٤٠ — ٤٥

نظام التعليم العام في ايطاليا وما يعترضه من صعوبات — بقلم مصطفى فهمى

س ٦ — ١ ع (نوفمبر ١٩٥٣) ص ١٨ — ١٩

نظام التعليم في انجلترا — بقلم جمال خشبة

س ٨ — ١ ع (نوفمبر ١٩٥٥) ص ٥٩ — ٧٣ ،

س ٨ — ٣ ع (مارس ١٩٥٦) ص ٨٠ — ٩١ ،

س ٨ — ٤ ع (مايو ١٩٥٦) ص ٧٨ — ٨٥

نظام التعليم في تركيا الحديثة — بقلم مصطفى فهمى

س ٦ — ٢ ع (يناير ١٩٥٤) ص ٨٩ — ٩٣

نظام التعليم في العراق — بقلم محمد كامل النحاس

س ١ — ٣ ع (فبراير ١٩٤٩) ص ٨١ — ٨٧

نظام التعليم في العراق — تطورات الاخيرة — بقلم أحمد البدوى

س ٧ — ١ ع (نوفمبر ١٩٥٤) ص ٨٨ — ٩٢

نظام التعليم في هولنده — بقلم مصطفى فهمى

س ٣ — ٤ ع (يوليه ١٩٥١) ص ٤٨ — ٥٥

النظام داخل الفصل — بقلم محمود عثمان طنطاوى

س ٣ — ٢ ع (يناير ١٩٥١) ص ٦٨ — ٦٩

نظرات تاريخية في الريف المصرى — بقلم محمد شفيق غربال

س ٥ — عدد خاص (١٩٥٣) ص ٥٥ — ٥٦

نظرة الى التعليم في اسبانيا

س ٣ — ٢ ع (يناير ١٩٥١) ص ٩٢ — ٩٥

النظم الجديدة للامتحانات - بقلم محمد خليفة بركات
س ١٠ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٧) ص ٩ - ١٤
النهوض بالكتبات المدرسية

س ٣ - ع ٣ (ابريل ١٩٥١) ص ٧٥
نوتبارت ، ج - الكفاح ضد الامية
س ٣ - ع ٣ (ابريل ١٩٥١) ص ١ - ٨

هـ

هارولد ريج - أنظر ريج ، هارولد
هاملي - النشاط الجمعي في المدرسة
س ٢ - ع ٢ (يناير ١٩٥٠) ص ٣٢ - ٣٩
هل حققت المعارض الفنية المدرسية أغراضها التربوية ؟ - بقلم عيسد الغني
النبوي الشال

س ٤ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥١) ص ٦٨ - ٦٩
هل من الضروري ضبط النظام في الفصل
س ٢ - ع ٤ (يولية ١٩٥٠) ص ٢٢ - ٢٨
هنري فالون - أنظر فالون ، هنري
هيوز ، ا. ج. - محو الامية والتربية الاساسية

س ٧ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٤) ص ٢٨ - ٣٤
هوبكنز ، ل. - توماس . عنصر الاستمرار في عملية التربية
س ٩ - ع ٣ (مارس ١٩٥٧) ص ١٧ - ٢٣
هيوز ، ا. ج. - محو الامية والتربية الاساسية
س ٢ - ع ٤ (يولية ١٩٥٠) ص ٥٢ - ٥٦

و

واشبرن ، كارلتون - التعلم والطمانية
س ٢ - ع ١ (اكتوبر ١٩٤٩) ص ٤ - ٨
- صحة الطفل النفسية
س ١ - ع ٣ (فبراير ١٩٤٩) ص ١١ - ١٨
وحدتنا الفكرية - بقلم عبد العزيز القوصي
س ١٠ - ع ٣ (مارس ١٩٥٨) ص ١ - ٦
وحدة الرياضة - بقلم مختار حمزة
س ٥ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٢) ص ٢٦ - ٣٢
وسائل الايضاح - بقلم احمد محمود طنطاوي
س ٣ - ع ٣ (ابريل ١٩٥١) ص ٧٨ - ٨٠

- وسائل الايضاح وأثرها في التربية والتعليم - بقلم عبد اللطيف محمد
س ١٠ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٧) ص ٦٥ - ٧١
- وضع مناهج العلوم للمدارس الاعدادية والثانوية
بقلم الميرداس عبد المجيد سرحان
س ٩ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٦) ص ٢١ - ٢٨
- الوظيفة الاجتماعية للتربية - بقلم محمد فؤاد جلال
س ٥ - عدد خاص (١٩٥٣) ص ٣٨ - ٤٦
- الوظيفة الاجتماعية للغة - بقلم محمد قدرى لطفى
س ٤ - ع ٢ (يناير ١٩٥٢) ص ٥٩ - ٦٦
- الوظيفة التربوية للمكتبات المدرسية - بقلم حسن رشاد
س ٥ - ع ٤ (مايو ١٩٥٣) ص ٥١ - ٥٩
- وظيفة مدارس المعلمين الريفية - بقلم كمال زاخر
س ٩ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥٦) ص ٤٠ - ٤٥
- وظيفة المدرسة الثانوية وكيف تؤديها - بقلم محمد فؤاد جلال
س ٣ - ع ١ (اكتوبر ١٩٥٠) ص ٢٠ - ٣٠
- وظيفة المفتش في المدرسة الابتدائية - بقلم منير كامل
س ٨ - ع ٢ (يناير ١٩٥٦) ص ٢٢ - ٢٦
- وظيفة المواد الاجتماعية في تربية الجيل - بقلم ابو الفتوح رضوان
س ٢ - ع ٣ (ابريل ١٩٥٠) ص ٦٥ - ٧٣
- وليم ف. واش - أنظر راش ، وليم ف.
وليم هيرد كلباتر - بقلم هارولد ريج
س ٤ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥١) ص ١ - ٨
- وليمز ، دوروثى - المكتبات في التربية الاساسية
س ٥ - عدد خاص (١٩٥٣) ص ٣٠ - ٣٧

ى

- يعقوب فام - آفة التعليم المركزية
س ١ - ع ٢ (اكتوبر ١٩٤٨) ص ١٤ - ١٧
- التربية القومية والنشاط المدرسى
س ٢ - ع ٢ (يناير ١٩٥٠) ص ٤٠ - ٤٤
- يقظة العقل تحت تأثير الاهتمام ، مثال لتعليم طفل ضعيف العقل تعليما
فرديا قائما على أساس الاهتمام
س ٢ - ع ١ (اكتوبر ١٩٤٩) ص ٦٢ - ٦٦

يوسف صلاح الدين قطب - الأدوات والأجهزة في تدريس العلوم
س ٤ - ع ١ (نوفمبر ١٩٥١) ص ٥٦ - ٦١
- تقديم موضوع المناهج وكيف تحقق السياسة التعليمية
الجديدة

س ٦ - ع ٢ (يناير ١٩٥٤) ص ٢١ - ٢٣
- التوجيه الاجتماعي للمناهج
س ٤ - ع ٣ ، ٤ (مارس ، مايو ١٩٥٢) ص
٢٥ - ٣٠ ، ص ٦٧ - ٧٤
- قاعدة « ارشميد » وقانون الطفو
س ٣ - ع ٣ (ابريل ١٩٥١) ص ٤٢ - ٥٣
- القيم التعليمية في دراسة العلوم

س ٢ - ع ٣ (ابريل ١٩٥٠) ص ٥٨ - ٦٤
س ٢ - ع ٤ (يولييه ١٩٥٠) ص ٢٩ - ٣٦
س ٣ - ع ١ (اكتوبر ١٩٥٠) ص ٦٩ - ٧٦
- المناهج الجديدة وبعض المشكلات المتعلقة بها

س ٦ - ع ٢ (يناير ١٩٥٤) ص ٧ - ١٢
يوسف العيفى - الرسم والاشغال كوحدة تعليمية

س ٤ - ع ٢ (يناير ١٩٥٢) ص ٤٥ - ٥١
- المباني المدرسية

س ١ - ع ٢ (اكتوبر ١٩٤٨) ص ٤٦ - ٥١
- منطق الاطفال في الفنون

س ١ - ع ١ (يونيه ١٩٤٨) ص ٤٧ - ٥٠
اليونسكو - التربية والصحة النفسية

س ٨ - ع ٢ (يناير ١٩٥٦) ص ٢١
اليونسكو - منظمة الامم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة
بقلم محمد عوض محمد

س ١ - ع ٣ (فبراير ١٩٤٩) ص ٣٤ - ٤٣

Hexastichia

اعداد : محمد محمد الهادى ، عضو فنى بقسم الوثائق بمركز الوثائق
والدراسات التربوية

Journal of Education

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTES OF EDUCATION — CAIRO

- * Issued Quarterly in (November-January-March-May)
- * Publishes Essays and Research Dealing with Education, Teaching, and Related Fields.
- * All Rights Reserved for the Association.
- * Materials for Publications to be addressed to Dr. Mohamed Sahar Solim, Secretary of the Editorial Board, 13, Liberation Square, Cairo, Tel. 21486.
- * All other correspondence to be addressed to Dr. Ahmed Abu El Abbas, Executive Director at the same address.
- * Annual subscription as follows :

Minimum Period of Subscription one year.

In Egypt and Sudan E.P.T. 60

reduced to P.T. 40 for Students of Teacher Training Institution.

Abrons

E.E. 70

Price Per Copy

Egypt and Sudan P.T. 15

Palestine & Jordan 200 M.H.

Syria and Lebanon 200 L.P.T. Iraq

250 P.H.

JOURNAL OF EDUCATION

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF INSTITUTES OF EDUCATION — CAIRO.

EDITOR : DR. ABD EL AZIZ EL-KOUSSY

Vol. 1600

MAY 1958

Year X.

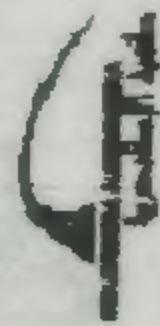
CONTENTS

	Page
Between mind and Body	
Dr. A. El Koussy	1
School Excursion and Camps	
M. K. Harby	12
Factors determining Termination of Primary Education, for some People	
Dr. S. Abd El-Ati & A. El-Ere	20
Technical Education in U.S.S.R.	
A. P. Shalin	26
Model Schools and their functions ..	
Dr. A. D. Sarhan	31
Alphabetical list of Articles and Authors in the last Ten Years	
	44

Printed by "Dar El-Ahram El-Arabi"

23, Sharfa El-Zaher, Cairo.

Phone 44706



Biblioteca Alexandrina



0536172